

MARIA DA GRAÇA MONTENEGRO VIEIRA CARDOSO

**AVALIAÇÃO DE PROFESSORES:
DIMENSÕES AFETIVAS E ÉTICAS**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação na especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Nilza Henriques dos Santos

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2014

Dedico este trabalho à Clarinha, como incentivo na procura do
Conhecimento

Agradecimentos

À minha orientadora, Dr^a Nilza Henriques pelo apoio prestado, pelo incentivo, pela sua colaboração e compreensão, pelas suas sugestões, não obstante a distância e o seu pouco tempo disponível.

Aos professores deste mestrado que me levaram a ter uma visão diferente das questões da Educação.

À família, especialmente às minhas filhas, Marina e Catarina, a quem não me pude dedicar como gostaria e merecia.

À Clarinha, a quem peço desculpa, por nem sempre ter podido atender as suas chamadas de atenção.

À Helena Margarida, cunhada e amiga, por todo o apoio, pela sua colaboração e pela sua visão crítica dos textos produzidos.

Ao Paulo, cunhado e amigo, pelo seu apoio e colaboração a nível informático.

Aos meus irmãos, especialmente àqueles que, de alguma forma, mesmo sem se aperceberem, mais colaboraram para que pudesse terminar esta tese.

Ao Victor pelo seu apoio, compreensão e estímulo.

Aos amigos, pelo incentivo, pela confiança, pela amizade, pelo encorajamento, especialmente à Fátima, pela disponibilização de alguma bibliografia e à Rosa Maria, pela resolução de problemas de índole informática.

À Fundação Vox Populi por toda a colaboração na recolha e análise dos dados.

A alguns colegas deste mestrado, especialmente do meu grupo de trabalho, pela colaboração e partilha de ideias e saberes, pela ajuda, pela troca de materiais, ou pelas conversas estimulantes.

Aos colegas, a maioria dos quais nem conheço, que colaboraram na resposta ao questionário.

A todos aqueles que ao longo da minha vida contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e que são muitos, alguns dos quais não estão já entre nós.

Resumo

Numa sociedade em constante evolução e mutação, a Escola surge como uma organização cada vez mais exigente, para si própria, para com o contributo que dá a essa sociedade, para com os alunos, para com a comunidade envolvente, que espera dela as respostas que, por vezes, não sabe ou tem, ela própria, dificuldade em dar. Uma Escola com responsabilidades sistémicas, com obrigações acrescidas, uma Escola que se quer promotora de desenvolvimentos: desenvolvimento dos alunos na sua formação pessoal, ética, moral, científica e que os apetreche de competências que os torne capazes de responder eficazmente às solicitações e exigências do mundo atual, que podem já não ser as de amanhã.

Ora, só se poderá dar resposta a essas exigências se estivermos na presença de uma Escola de qualidade, o que pressupõe também qualidade de ensino. E a qualidade de ensino não será atingida, se não envolver os seus principais agentes: os docentes. É deles que se espera o mais célere contributo, não sendo as lideranças e as práticas menos importantes.

A avaliação engloba noções polissémicas e multidimensionais e, quando falamos da avaliação de professores, temos que ter presente o carácter sistémico da avaliação do desempenho e a importância da supervisão como uma prática que visa o desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais. A avaliação surge como uma atividade reguladora e promotora de desenvolvimento profissional, ao perspetivar novas práticas de ensino, de reflexão, de colaboração e de investigação ação, que promovam mudanças, no sentir e no agir dos professores.

Este trabalho de projeto parte da reflexão autobiográfica, viaja pelo paradigma da educação, com o enquadramento teórico das temáticas envolventes, reflecte sobre a metodologia de investigação, que incluiu a realização de um inquérito por questionário e consequente análise de dados, a qual encaminhou a proposta de resolução do problema.

Como promover práticas de avaliação inter pares que permitam o desenvolvimento profissional do professor, visando a melhoria da educação? Foi a nossa questão de partida.

Conceber práticas de avaliação do desempenho docente que contribuam para que a mesma se converta num meio eficaz para melhorar a educação, constituiu o nosso objetivo geral. A proposta de realização de uma oficina de formação tem o fim último de promover a qualidade do ensino.

Palavras-chave: ética e deontologia; avaliação de professores; desenvolvimento profissional; supervisão.

Abstract

In a constantly evolving and changing society, the school emerges as an increasingly demanding organization for itself, for the contribution that it gives to that society, for students, for the engaging community from which it waits for responses that sometimes does not know or has itself difficulty to give. A School with systemic responsibilities, with additional duties, a school we want to be promoter of developments: development of students in their personal, ethical, moral and scientific education that equips them with skills that make them able to respond effectively to the demands and requirements of current world that can no longer be those of tomorrow.

Well, you will be able to meet these requirements only if we are in the presence of a school of quality, which also presupposes quality of teaching. And the quality of education will not be achieved, if their main agents, the teachers, aren't involved. It is expected of them the quickest contribution, where leaderships and supervisory practices are not less important.

The evaluation includes polysemic and multidimensional concepts and when we talk about teachers' evaluation we have to keep in mind the systemic character of the performance evaluation and the importance of supervision as a practice that aims the development and learning of professionals. The evaluation appears as a regulatory activity and promoter of professional development, in the way that it envisages new ways of teaching, reflection, collaboration and action research, which promote changes in the feeling and acting of teachers.

This project work emerges from an autobiographical reflection, travels through the paradigm of education, with its theoretical framework of the surrounding issues, it reflects on the research methodology, which has included the completion of a questionnaire survey and subsequent data analysis, which routed the proposal to problem resolution.

How to promote peer evaluation practices that allow teacher's professional development in order to improve education? It was our point of departure.

Devising assessment practices of teachers' performance which contribute to make them become an effective means to improve education was our main target. The proposal of holding a training workshop has the ultimate goal of promoting the quality of teaching.

Keywords: ethics and deontology, teachers' evaluation, professional development, supervision.

Abreviaturas e siglas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

OIT – Organização Internacional do trabalho

ILO – International Labour Organization

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

IIEP – Instituto Internacional de Planificação da Educação

ECD – Estatuto da Carreira Docente

PISA – Programme for International Student Assessment

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

TEVAL – Evaluation Model for Teaching and Training Competences

CCAD – Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

EFA – Educação e Formação de Adultos

CEF – Cursos de Educação e Formação

TIC – Tecnologias da Comunicação e Informação

PTE – Plano Tecnológico da Educação

CNO – Centro Novas Oportunidades

TS – Tempo de Serviço

ID – Idade

L – Licenciatura

MDO – Mestrado, Doutoramento ou Outra

N – Norte

CS – Centro e Sul

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

Índice Geral

Introdução	1
Parte I – Reflexão autobiográfica e identificação do problema	4
1 Descrição reflexiva do percurso profissional	4
2 Situação problema	23
2.1 Identificação e definição do problema	23
2.2 Justificação da escolha	23
3 Questões e objetivos de investigação	25
3.1 Questão de partida.....	25
3.2 Subquestões	25
3.3 Objetivo geral.....	25
3.4 Objetivos específicos	25
Parte II – Enquadramento teórico	26
1 Ética, moral e deontologia.....	26
1.1 Ética e moral	26
1.2 Deontologia na profissão docente	28
1.2.1 Deontologia do avaliador	29
1.3 Deontologia e desenvolvimento profissional.....	30
1.3.1 Objetividade versus subjetividade	30
1.3.2 Emoção e afetividade.....	32
2 Avaliação	33
2.1 O que é avaliar?.....	33
2.1.1 Avaliação e juízos de valor.....	34
2.1.2 Avaliação e referencial.....	35
2.1.3 Modelos e paradigmas de avaliação	36
2.2 A avaliação de professores em Portugal	39

2.2.1	Enquadramento sistémico da avaliação do desempenho.....	48
2.2.2	Avaliação e formação.....	51
2.2.3	Avaliação e desenvolvimento profissional	54
2.3	A qualidade da educação.....	57
3	Supervisão.....	61
3.1	Supervisão – evolução do conceito.....	61
3.2	Estratégias de supervisão	66
3.3	Supervisão e avaliação	67
3.4	Supervisão e desenvolvimento profissional.....	70
	Parte III – Proposta de resolução do problema.....	73
1	Metodologia	74
1.1	Caracterização do contexto.....	96
1.2	Plano de resolução	98
1.2.1	Áreas	99
1.2.2	Objetivos específicos	100
1.2.3	Ações a desenvolver.....	100
1.2.4	Espaços.....	101
1.2.5	Recursos.....	101
1.2.6	Calendarização	102
1.2.7	Avaliação	102
	Síntese reflexiva	104
	Fontes de consulta	108
1	Bibliográficas:	108
2	Eletrónicas:.....	111
3	Legislação:.....	111
	Apêndices.....	113

Índice de quadros

Quadro 1: Recomendações para uma deontologia docente	29
Quadro 2: Deveres do avaliador para com o avaliado	30
Quadro 3: Avaliação de professores em Portugal (sinopse)	43
Quadro 4: Qualidade e educação	58
Quadro 5: Qualidade da educação e qualidade dos educadores/ professores:	60
Quadro 6: Cenários de práticas de supervisão, estudos relacionados e características relevantes	62
Quadro 7: Estilos supervisivos	65
Quadro 8: Estratégias de supervisão: operacionalização, princípios e participantes	66
Quadro 9: Opiniões dos inquiridos sobre afirmações relativas à ADD, média ponderada e saldo:.....	81
Quadro 10: Sentimento positivo, ocorrências e subgrupo destacado ...	84
Quadro 11: Sentimento negativo, ocorrências e subgrupo destacado ..	85
Quadro 12: Valores em destaque das subquestões da questão 25 que se aproximam do nível 3 – não concordo nem discordo	86
Quadro 13: Contribuição Quotas/ADD, ocorrências e subgrupo destacado	90

Quadro 14: Classificação de temas relacionados com formação de ADD, extremos e subgrupo destacado	91
Quadro 15: Contribuições da ADD (médias/subgrupo, ocorrências, nível final)	94
Quadro 16: Áreas e objetivos específicos	100

Introdução

Vivemos numa época de controvérsias, de grande crise socioeconómica, que promove mudanças rápidas nos mais diversos sistemas socioprofissionais que julgávamos estabelecidos de há muito. É o caso de todo o sistema educativo, com particular incidência nas práticas docentes e não docentes dos professores.

Entendemos que a avaliação pode ser encarada como um meio de desenvolver estas práticas se for vista e sentida como um sustentáculo de desenvolvimento, isto é, “se for convertida numa das principais plataformas para promover o desenvolvimento profissional e, por sua vez, numa melhoria das práticas docentes, o que incitará – como consequência – uma melhoria dos resultados da escola.” (Bolívar, 2012, p. 28)

Neste estudo intitulado *Avaliação de Professores: dimensões afetivas e éticas*, pretende-se conhecer os efeitos que os professores reconhecem que a avaliação tem sobre eles próprios e responder à questão de partida: *Como promover práticas de avaliação inter pares que permitam o desenvolvimento profissional do professor, visando a melhoria da educação?*

A estrutura deste trabalho de projeto segue a orientação metodológica indicada no guião do trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação, em que se propõe que o seu desenvolvimento seja efetuado em três partes. A primeira parte consta da reflexão autobiográfica e identificação do problema; a segunda parte do enquadramento teórico e a terceira parte da proposta da resolução do problema.

A reflexão autobiográfica inclui a descrição reflexiva do percurso profissional da autora deste trabalho que o subdividiu em décadas, revivendo os acontecimentos, quer pessoais, quer educacionais, ligados ou relacionados com a sua formação, quer temporais ou históricos, considerados de relevo e que mais a marcaram, com um olhar da época, mas também com o olhar de hoje. Cada uma dessas décadas reflete o acontecimento ou acontecimentos mais importantes vividos na educação, na escola ou até mesmo no país e que de alguma forma mudaram o rumo de alguma coisa. A reflexão autobiográfica inclui também as reflexões, as etapas ou os questionamentos mais relevantes, um olhar sobre si mesmo, um registo da trajetória pessoal, os processos da sua construção e/ou desconstrução, dando aso ao surgimento de novos conhecimentos alterando inclusive o nível de consciência de si-mesmo, tendo em conta que:

O recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido. (Freitas & Galvão, 2007, p.220)

A reflexão autobiográfica levou, pois, a uma nova tomada de consciência do percurso e das vivências pessoais e profissionais. Um dos acontecimentos mais recente e mais marcante, senão o maior, foi efetivamente a questão da ADD, não só como avaliada, mas também como avaliadora. Foi essencialmente o que motivou a identificação e definição do problema – conhecer os efeitos que os professores reconhecem que a avaliação tem sobre eles próprios –, tendo desencadeado o nosso tema de investigação e consequentes questões e objetivos de investigação, e, que dará vida e seguimento a este projeto.

Na sequência do nosso problema, e uma vez formulada a questão de partida deste trabalho de projeto, enunciaram-se quatro subquestões: *Qual o valor ético-pedagógico do modelo e avaliação interpares do desempenho docente? Que perfil deve caracterizar o avaliador para que este seja uma mais-valia para o desenvolvimento profissional do avaliado? Que condicionantes extra escolares podem assumir caráter positivo e negativo na relação entre avaliado e avaliador? Que práticas de supervisão devem estar associadas à avaliação do desempenho docente?*

Definiu-se, como objetivo geral, conceber práticas de avaliação do desempenho que contribuam para que a mesma se converta num meio eficaz para melhorar a educação. Em simultâneo, definiram-se os quatro objetivos específicos: problematizar os itens de valoração ética e deontológica dos professores; referenciar causas de (in)satisfação dos professores no processo de avaliação do desempenho; identificar as necessidades de formação contínua dos professores, dos avaliadores e dos avaliados, tendo em conta a dupla função avaliação/formação, subjacente à avaliação do desempenho docente; perspetivar o enquadramento sistémico da avaliação docente para além do âmbito escolar restrito.

Na segunda parte, que consta do enquadramento teórico, faz-se a revisão da literatura, relacionam-se os conceitos envolvidos, nomeadamente, a ética, moral, deontologia, supervisão, avaliação no geral, culminando na ADD, sendo este, o tema fulcral deste trabalho de projeto. Na revisão da literatura, que se apoia em diversos autores de referência nestas áreas, fez-se um estudo exaustivo de toda a temática envolvente, no sentido de perceber e apreender os conceitos, as suas relações, a sua história, sem esquecer o seu enquadramento legal e que serve de suporte ao desenvolvimento do projeto de intervenção. Cada uma das temáticas é abordada segundo várias perspetivas e de diversos ângulos, sendo a avaliação de professores e o desenvolvimento profissional o fio condutor deste enquadramento teórico, determinando os conceitos e a teoria que serve para elaborar o quadro de referência.

O quadro de referência é constituído por um conjunto de teorias ou de conceitos associados uns aos outros e reagrupados em função da sua pertinência a respeito do tema de investigação. Ele define a perspetiva sobre a qual será examinado o problema e insere o estudo num contexto que lhe dará um sentido preciso. (Fortin, 2009, p. 51)

Na terceira e última parte é apresentada a proposta de resolução do problema que inclui a metodologia utilizada. Como técnica de pesquisa recorremos ao inquérito por questionário que consideramos ambicioso, quer no número de questões formuladas, quer nas temáticas abordadas: todas as que estão patentes no presente trabalho. A aplicação do inquérito e a recolha de dados foram feitas com a colaboração da Fundação Vox Populi, que também colaborou na análise de algumas questões. Apesar de exaustivo, dada a sua extensão, foi um trabalho interessante e motivador, e devidamente enquadrado no nosso estudo. Concluída a análise possível e que mais interesse tinha para o presente trabalho, cientes que muito mais se poderia desenvolver e aferir, com base nos dados recolhidos, entendemos que este inquérito e as respostas obtidas, e que procurávamos, vão ao encontro de todas as etapas deste trabalho, completando-as sobremaneira e dando-lhe um carácter prático, real e atual.

A proposta de resolução do problema consiste na realização de uma ação de formação, na modalidade de Oficina de Formação, cujo público-alvo são os professores de matemática, numa primeira fase, podendo posteriormente ser alargada a outros grupos ou a professores de outros grupos. É feita a caracterização do contexto onde se pretende implementar esta proposta de resolução do problema e apresenta-se detalhadamente este plano de resolução, do qual fazem parte as áreas intervenientes, os objetivos específicos, as ações a desenvolver, o espaço a utilizar, os recursos necessários, a calendarização e a avaliação.

Por último, a síntese reflexiva constitui o término deste trabalho de projeto. Dela constam as considerações finais e as conclusões mais prementes, em que se faz uma síntese de todas as fases e etapas deste percurso, quer deste trabalho, quer da própria formação.

Este trabalho seguiu as normas da Instituição de acordo com o Guião de Trabalho Final de Mestrados em Ciências da Educação. Trabalho de Projeto em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, aprovado em Conselho Técnico Científico de 15 de fevereiro de 2012 e também as Normas para Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento (aplicáveis às dissertações de Mestrado) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Despacho 101/2009 de 26 de maio).

Parte I – Reflexão autobiográfica e identificação do problema

50 ANOS, 5 DÉCADAS, 5 AULAS MAIS TRÊS DÉCIMOS

1 Descrição reflexiva do percurso profissional

Ao fazer uma viagem retrospectiva pelas minhas memórias, pareceu-me oportuno acompanhá-las de um enquadramento espaço-temporal, pelo que me referirei a alguns acontecimentos dessas épocas e das percepções que hoje faço desses tempos, mais ou menos longínquos, por mim vivenciados, no contexto em que ocorreram e que organizei por décadas. Fui ressignificando, fui percepcionando o que considero ter sido mais relevante para a minha formação.

Primeira Década – O primeiro contacto com a Escola

Na primeira década (década de 60), visualizo uma sala grande, dois quadros na parede a preto e branco, preenchidos com dois senhores que nos olhavam e até intimidavam, várias carteiras da época com tinteiro e penas, um estrado, um quadro preto e uma secretária com uma palmatória, uma cana-da-índia encostada à parede e uma professora de bata branca, que só de se aproximar causava apreensão. A sala enchia-se com as meninas da primeira, segunda, terceira e quarta classes, que logo cantavam o Hino Nacional, numa postura exemplar e irrepreensível, para de seguida mergulharem no seu trabalho. Ora o ditado, ora a cópia, ora a redação, ora as contas, ora a tabuada, ora os problemas. Era o que preenchia os dias, sem passeios nem atividades, a não ser a macaca do recreio, a roda ou as escondidas.

Estamos num meio rural, com escolas isoladas, com professoras isoladas, por vezes, vivendo sozinhas, sem possibilidades de ir a suas casas, afastadas das suas famílias e/ou das suas residências, porventura com poucas condições, muitas dificuldades de comunicação e inexistência de transportes, sendo o seu processo de socialização, com certeza, cheio de particularidades, até porque nessa época a formação era inexistente, como se pode verificar no seguinte excerto:

A formação dos professores do ensino primário, dadas algumas das características específicas deste grau de ensino, tais como o regime de monodocência e a grande dispersão da sua rede escolar, acarretando condições de isolamento de grande parte do seu corpo docente, mostrou-se, desde sempre, algo problemática, não apenas no que à formação inicial concerne, mas, sobretudo, no que à sua vertente de formação contínua respeita. (Gonçalves, 2007, p. 161)

Embora nessa altura se verificasse uma quase ausência de estudos sobre a carreira dos professores, atrevo-me a fazer um paralelo e dizer que foi rica quanto ao número de professoras primárias que conheci, pois contabilizo sete, de várias idades, o que me irá

permitir abordar as etapas definidas por Huberman (terei tido professoras de todas as fases, ou que estariam num dos seguintes patamares do ciclo de vida da carreira dos professores): entrada na carreira, onde toma lugar a sobrevivência e a descoberta, estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, fase da experimentação e diversificação, o pôr-se em questão, a fase da serenidade e distanciamento afetivo, a fase do conservadorismo e lamentações e por último a fase do desinvestimento. Recordo a professora de dezoito anos, acabada de formar e de entrar na carreira; recordo a professora um pouco mais velha e mais serena; recordo a que mais investiu, a mais autoritária ou a mais flexível e recordo a professora no fim da carreira e quase a reformar-se. Gonçalves, a quem se devem estudos sobre a carreira das professoras do ensino primário, efetuados em 1990, refere cinco etapas da carreira: o início, estabilidade, divergência, serenidade e por último a fase da renovação do “interesse” ou desencanto.

Ao reconstruir a minha trajetória também identifico um pouco disso tudo, sentindo nuances desses sentimentos. Dessa época vem-me à memória algum desequilíbrio social que não terá ajudado a minha socialização e que já embrionava alguma revolta que só entendi mais tarde. Pertencia a uma classe social mais favorecida, com mais possibilidades e mais oportunidades, era a filha do senhor doutor, da família que empregava ou tinha já empregado algum ou até todos os familiares dos meus colegas de então. Penso que esta posição me fazia sentir algum distanciamento e terá tido alguma responsabilidade no sentir sombrio deste período e na tomada de consciência das diferenças, tão bem notadas quanto sentidas, naquela altura.

Relativamente à representação de professor, posso afirmar que também foi diversificada quanto ao género ou estilo: missionário, técnico, transmissor ou construtor. Hoje sou capaz de vislumbrar um misto de tudo isso, o que terá ajudado a não ser tão marcante a passagem para o ciclo preparatório. De facto, não tenho ideia de que a mudança de ciclo tenha constituído algum dissabor, já que não foi acentuada a passagem de um, para vários docentes. Com certeza as representações de todos estes professores e dos que se seguiram, os modelos dos seus comportamentos, os seus estilos próprios de ensinar, e que bem distingo ainda hoje, as imagens que deles guardo, consciente ou inconscientemente, influíram e ajudaram a tornar-me na professora que hoje sou, tendo tido como ponto de partida a experiência vivida desde então.

Vejo, no presente, essa década um pouco sombria e fria, como que a antever, a anteceder a de progresso, de grandes mutações e alterações que estava prestes a emergir. É de salientar que as professoras do ensino primário faziam parte duma classe caracterizada por uma vasta valorização, que veio a perder-se mais tarde, dando lugar a um certo desprestígio social, como se pode sentir nas seguintes palavras:

Os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores sobre si próprios, enquanto profissionais, e sobre as suas carreiras, modificam-se ao longo do tempo, repercutindo-se, inexoravelmente, no imediato, nas atitudes e trabalho escolar dos seus alunos e, a prazo mais dilatado, na sua própria personalidade.

Assim sendo, legítimo se torna interrogarmo-nos sobre como se reflectirão na maneira de ser e na prática educativa dos professores do ensino primário o mal-estar profissional que a sua atitude, em geral, denota e, ao mesmo tempo, a representação que eles formam de um certo desprestígio social de que são alvo como profissionais. (Gonçalves, 2007, p. 147)

Será também oportuno referir que é nesta década que Portugal aparece em último lugar nas estatísticas europeias, no que diz respeito às taxas de escolarização ou aos níveis de alfabetização, entre outros, o que, logicamente, não deixará de constituir preocupação para os governantes que não tardaram a alterar as políticas educativas, empurrados também pelas influências internacionais que se passaram a sentir. Estas razões deram à profissão docente e à formação de professores outra visibilidade e importância no centro das prioridades do país.

Segunda Década – A vivência no início das mudanças

Na segunda década (década de 70), que bom! 25 de Abril! Quebrou-se o tédio, aulas a iniciarem em janeiro; professores jovens (estudante de engenharia que se candidatou para lecionar matemática, foi nomeado para dar francês e afinal foi dar desenho, tal a polivalência da época), mais próximos dos alunos, com pouca formação profissional, por isso menos exigentes e mais facilitadores (até se saltou um muro para ter uma aula no exterior); primeiras aulas de trabalho de grupo; manifestações; contestações; concertos; reivindicações; escola de massas. Liberdade! Que mais poderia querer uma adolescente?

É nesta década que toma lugar a reforma Veiga Simão, ainda antes de 1974, e mais um alargamento da escolaridade obrigatória, o que provocou uma grande explosão de números no sistema: “Este facto obrigou a um recrutamento massivo de professores, num tempo extremamente curto, o que desencadeou fenómenos de desprofissionalização do professorado.” (Nóvoa, 1992, p. 20). Nasceu uma nova organização que levou à escola de massas, onde impera a heterogeneidade (entre docentes, discentes ou contextual), levantando, como é de esperar, diversos problemas:

Como não se tinha planificado tal aumento, foi necessário recorrer aos agentes qualificados disponíveis – bacharéis, licenciados em qualquer ramo do saber – e depois mesmo aos não qualificados – com curso superior incompleto, com o ensino secundário completo ou mesmo incompleto. (Formosinho, 2009, p. 41)

Aparecem os professores profissionalizados, os professores com habilitação própria e os professores com habilitação suficiente, com uma grande diversidade de qualificações. Para resolver este problema tinha que se investir na formação, pelo que esta década ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores, havendo, no entanto, também uma

vasta diversidade de modelos de formação. Recorrendo novamente às palavras do mesmo autor:

Assim, a criação da escola de massas, que exigia um professor mais preparado, teve o efeito perverso de provocar a consequência oposta – diminuição do perfil da função docente e abaixamento do nível médio geral de qualificação dos professores. Naturalmente a degradação da imagem social do professor e da auto-imagem profissional é uma consequência inevitável. (Formosinho, 2009 , pp. 42-43)

Criaram-se Escolas Superiores de Educação e emergiram as Universidades Novas com programas de formação profissional de professores. A década de 70 é também considerada a época fundadora do debate sobre formação de professores, o que não foi fácil de impor. Até então muitos partilhavam a ideia de que o ensino era uma atividade que surgia com naturalidade, não sendo necessária formação pedagógica, bastando apenas os conhecimentos específicos. Vislumbra-se aqui uma viragem, uma nova forma de entender e de pensar a profissão docente.

Vivi tudo isto, como aluna, é claro, sem a consciência que hoje tomo ao reconstruir e relembrar o meu percurso e os acontecimentos que dele fizeram parte, ao analisar e refletir sobre as influências mais marcantes e que hoje clarificam um pouco mais a construção da minha identidade e profissionalidade e terão determinado a minha atitude enquanto profissional de ensino. A diversidade dos professores, dos seus métodos, as mudanças impostas, muitas vezes pela instabilidade pós revolução de abril, exames anulados devido a fraudes, faltas de professores, incumprimento dos programas, etc. Recordo algumas confusões, aulas conturbadas, professores pouco profissionais, tendo como causa a sua formação deficiente ou até inexistente. Recordo o deslumbramento que a época determinou e julgo que também terá provocado um certo desequilíbrio, repleto de inseguranças, muitas delas impostas ou consequência da conjuntura nacional. É também no final desta época que constituo família e, como tal, se dão as mudanças de índole pessoal, que acabam por atrasar um pouco a formação profissional ou lhe vão impondo um ritmo mais lento, nem sempre muito fácil de gerir, uma vez que sempre quis atender a tudo e a todos com o máximo de perfeccionismo, deixando um pouco para segundo plano a minha formação. A escolha do curso a seguir foi um pouco devido às circunstâncias, não por paixão ou determinação. É também nesta altura que me dou conta de algumas lacunas da formação anterior, reconhecendo hoje algumas responsabilidades à instabilidade no ensino no período a seguir ao 25 de Abril, mais do que a mim própria.

Terceira Década – A Formação Inicial

Na terceira década (década de 80), universidade, formação inicial, formação de professores. A aluna prepara-se para se tornar professora, nada consciente dos papéis que

viria a desempenhar; começa a ouvir falar das ciências da educação, das cadeiras pedagógicas, da formação contínua, da profissionalização em serviço, da formação em serviço, da profissionalização em exercício, do estágio integrado, da reforma curricular, da Lei de Bases do Sistema Educativo, adiante designada por LBSE; dá as suas primeiras aulas, uma experiência um pouco diferente da que tinha imaginado.

Esta década ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores, que consistiu numa modalidade de estágios pedagógicos introduzida a partir de 1985. Verificou-se a grande explosão escolar; foram necessários muitos professores, não havendo tempo nem condições para a sua formação, seguindo-se em parte a reforma e as políticas iniciadas na década anterior. O ensino estava povoado de professores sem formação, tendo sido inevitável alguns dissabores e a necessidade de se intervir profundamente na educação, com a abertura de licenciaturas em ciências da educação:

Os anos 80 não foram fáceis para os professores portugueses, tendo-se acentuado progressivamente os factores de mal-estar profissional. Mais do que uma profissão desprestigiada aos olhos dos outros, a profissão docente tornou-se difícil de viver no interior. (Nóvoa A. , 1992, p. 23)

A visão degradada e desqualificada dos professores foi-se acentuando; a intensificação dos trabalhos e das tarefas exigidas aos docentes, a sobrecarga permanente de atividades, a ausência de um projeto coletivo, entre outros, deu lugar a uma nova profissionalidade docente. O professor começa a ter tendência para o trabalho mais colaborativo e menos isolado, o seu ensino mais voltado para os resultados e um relacionamento mais aberto com os alunos e com os pais.

Os estudos referentes à classe crescem sem cessar, surgindo novas concepções acerca do professor e da sua atividade, essencialmente no que diz respeito aos alunos. Valoriza-se uma aprendizagem construtivista, ativa, participativa e investigativa, bem como uma nova forma de encarar a formação dos próprios professores, dando lugar a novas iniciativas no sentido de serem os próprios docentes a gerir o seu espaço de trabalho, enfatizando-se a formação contínua. Não se pretende que a formação inicial crie produtos acabados, mas que seja o início de um longo processo de desenvolvimento profissional, o que está patente no seguinte parágrafo:

O professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior (que inclui a componente específica de Ciências da Educação e Prática Pedagógica acompanhada) e procura (auto)formar-se continuamente de modo permanente. (Formosinho, 2009 , p. 55)

O professor reflexivo de Donald Schön, de que já falava Dewey, começa a tomar um lugar preponderante. Sendo levado a refletir sobre as suas ações, considerando a teoria insuficiente para orientar a prática, o professor deve ser um investigador na sala de aula, um prático reflexivo.

Schön vai mais longe e distingue os conceitos: i) de reflexão na ação, que nos leva a pensar ao mesmo tempo que atuamos; ii) reflexão sobre a ação; iii) reflexão sobre a reflexão na ação. Estes três conceitos podem estar todos presentes na atividade docente, sendo o professor investigador da sua própria prática, processo considerado de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Estas teorias, que influenciam a forma como pensa o professor, como atua na sala de aula de forma inconsciente, o seu saber, os processos e destrezas implicadas na reflexão, são de suma importância para o desenvolvimento pessoal dos professores, favorecendo a sua consolidação na área profissional.

Hoje, ao revivenciar algumas das experiências então vividas, reconstruo-as à luz duma maturidade que a idade e o conhecimento entretanto adquirido e apreendido me permitem analisar com outros contornos, para os quais muito contribuíram Huberman, Donald Schön, Dewey, Day, entre outros. Naquela altura retirava os ensinamentos da formação inicial, numa permanente descoberta, julgando ser tudo muito fácil de aplicar e ansiando pela efetiva entrada no mundo do trabalho.

Quarta Década – O Mundo do Trabalho

Na quarta década (década de 90), passo gigante da teoria à prática: estágio integrado, orientadora pedagógica, aula expositiva, modelo a seguir, aulas assistidas, críticas, início de carreira propriamente dita, choque do real, centros de formação, ações de formação, seminários, créditos, gestão flexível do currículo, novas áreas curriculares não disciplinares numa escola piloto, reforma educativa, avaliação...

Foi fundada a Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, tendo esta década ficado marcada pelo signo da formação contínua de professores, começando a estar presente uma nova forma de a encarar, uma vez que se estava a ultrapassar os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço. “Uma formação contínua centrada na atividade quotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho das equipas docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível e activa/investigadora.” (Garcia, 1992, pp. 53-54). As preocupações dos professores centram-se na aprendizagem dos alunos nas salas de aula, e não no processo de aprender a ensinar.

A formação passa a incluir uma qualificação para novos cargos e novas funções cada vez mais exigentes, nomeadamente de administração e gestão, orientação escolar e profissional, formação de adultos, etc., não esquecendo aqui a dicotomia das dinâmicas políticas e sindicais, que, por um lado, pretendem assegurar e criar condições de sucesso

da reforma do Sistema Educativo, e, por outro, assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente, que passaremos a designar por ECD.

É também em finais dos anos 90 que é lançado o programa PISA, dispositivo de avaliação internacional, com intuito de constituir um meio de ação da Organização para o desenvolvimento e Cooperação Económica (OCDE) no âmbito educativo. Com base nos resultados e nos relatórios efetuados, são tomadas medidas e motivadas atuações no seio educativo.

Desta fase guardo na memória a primeira e quase única preocupação: a preparação das aulas, o cumprimento do programa, o desenvolvimento de tarefas inerentes à direção de turma, nada do que é hoje. Esta época era quase exclusivamente dedicada à docência, ao ensino, à sala de aula, com horário completo para a lecionação. Com uma vida estável e filhos pequenos, ser professora era essencialmente ensinar matemática aos meus alunos para o que me preparava exclusivamente, conseguindo dar resposta ao que me era exigido e solicitado em tempo útil. Consigo identificar algumas pormenores relativos aos resultados dos alunos, já que a disciplina que leciono esteve sempre associada a algum, por vezes bastante, insucesso, o que me recorde de acontecer já desde a época em que era aluna. Recordo bem aulas em que o número de alunos envolvidos era mínimo, sendo os resultados nos testes, a que na altura se dava o nome de exercício escrito ou ponto, maioritariamente negativo.

É também no final desta década que exerço funções, em regime de acumulação, de formadora na EPROFCOR-Escola Profissional de Cortegaça, onde lecionei as disciplinas de Matemática e de Estatística e Qualidade aos cursos Técnicos de Gestão, Eletrónica/Telecomunicações, Multimédia e Controlo de Qualidade (cursos de nível III equivalentes ao 12º ano de escolaridade), tendo lecionado os três anos letivos (10º, 11º e 12º anos). Nesta altura tomei consciência duma outra realidade, o ensino profissional, que também me levou a outra aprendizagem, a novas adaptações e outras vivências.

Passo pela experiência de vice-presidente da associação de pais que culminou também numa participação durante aproximadamente dois anos na comissão da proteção de menores de Espinho, conciliando a docência com a de educadora e mãe e representante dos pais. Experiência que me permitiu viver muito mais de perto os diferentes contextos, os problemas, as dificuldades ou as carências de ordem diversa que afetam muitos dos nossos alunos, bem como às suas famílias e as dificuldades por vezes sentidas na resolução desses problemas. Tomo consciência de quão importante é a relação da escola com a comunidade e como as parcerias são essenciais para a escola de hoje.

Quinta Década – A Formação Contínua

Na quinta década, após a viragem do milénio (entrada no séc. XXI), formação contínua, desenvolvimento pessoal e profissional, identidade, nova abrangência, tarefas cada vez mais multifacetadas, exigências que crescem a nível exponencial, desenvolvimento acelerado das novas tecnologias, professor deve e quase tem que acompanhar a velocidade da luz, avaliação de desempenho, contestação de professores, crise na carreira, aspetos burocráticos que crescem sem cessar, multifunções, ênfase no aluno, o aluno, o aluno... A par da crise da profissão, a crise da formação; assiste-se a uma certa inadequação do modelo anterior; vislumbra-se o incómodo, o desânimo e a necessidade de procurar alternativas.

Frequência de muita e variada formação, nitidamente na fase de investimento, até porque as mudanças assim o foram também exigindo, novas áreas curriculares não disciplinares – Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Área de Projeto, novas estruturas, projeto educativo, gestão flexível do currículo, provas de aferição, exames, novas tecnologias, para além de necessidades relativas aos alunos, ao currículo, ao professor, à escola, enquanto organização. Esta década foi, de facto, vivida intensamente, numa sede insaciável de descoberta e de ocupação, numa procura permanente e constante de desenvolvimento que encontra eco nas palavras de Day, em 1999, citado por Marcelo (2009):

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. (Marcelo, 2009, p. 10)

É nesta década que me são entregues várias coordenações: coordenadora de departamento, coordenadora da secção de articulação curricular, coordenadora de grupo disciplinar dos 2º e 3º ciclos de matemática e coordenadora do Plano de Matemática I e II. O desenvolvimento destes cargos motivou diversas reflexões que terão sido responsáveis pela procura de formação especializada em administração escolar e consequente frequência e conclusão desse curso. Sem pretender concorrer aos órgãos de gestão, mas para me inteirar de forma mais abrangente, consciente e coerente dessa temática e melhor dar resposta às novas funções. É também nesta década que concorro à escola europeia, tendo ficado colocada nos primeiros lugares, o que também constituiu uma motivação para procurar desenvolver competências, nomeadamente no campo das novas tecnologias e da administração escolar, onde me pareceu necessitar de investir.

Fazendo parte do grupo de matemática, que tem assistido e tem vivido nos últimos anos grandes alterações, motivadas pela aplicação do plano da matemática, na tentativa de combater o insucesso na disciplina e que permitiu pôr em prática algumas medidas, nomeadamente assessorias: dependendo das escolas, em algumas aulas da disciplina, para além do professor titular, estava presente outro professor, preferencialmente de matemática, ou, não sendo possível, da área das ciências, o que também teve, em alguns casos, algumas vantagens. Pelos estudos e reflexões levadas a cabo nas reuniões de acompanhamento, efetuadas pelo país inteiro, com alguma regularidade, a que tive acesso durante seis anos por ser coordenadora do projeto na escola a cujo quadro pertencia e pela experiência pessoal, a medida foi sempre referenciada como muito positiva, sendo na opinião da maioria dos professores envolvidos promotora de sucesso. No entanto, por medidas economicistas, já se está a pôr de parte este projeto num grande número de escolas, presumivelmente com tendência para terminar. Porquê parar? Por que não envidar esforços para continuar com essa prática?

Assessorar outros professores permitiu observar, tirar dúvidas, verificar e questionar formas de estar diferentes, criar maior autoconfiança, fez parar e pensar, fez ajudar, fez crescer, fez partilhar e, essencialmente, fez refletir sobre as práticas. Nem me estou a referir a outras vantagens, nomeadamente à possibilidade dum ensino mais individualizado dos alunos com mais dificuldades ou com necessidades educativas especiais, ou na aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica, entre outras, por estarem dois professores diferentes, com formas de estar diferentes, com maneiras de explicar diferentes. Estou convencida de que, hoje, qualquer professor de matemática está muito mais à vontade quando a sua aula é observada e mais aberto à crítica e às sugestões e até mesmo à mudança. Quando as assessorias foram feitas por professores de outras áreas, nomeadamente Físico-Químicas, houve a possibilidade duma articulação bem mais eficaz entre essas disciplinas, o que considero de uma importância salutar, pois muitos alunos sentem dificuldades em relacionar conceitos, bastando utilizar diferentes nomes ou explicar de maneira diferente para que compreendam melhor esses conceitos. Pela experiência que vivi, sinto ter saído dela mais enriquecida e afirmo, com toda a convicção, que também foi mais enriquecedora para os alunos, pois passaram a ser eles, por vezes, a fazer essa articulação, relacionando melhor os conceitos.

Outra experiência por mim vivenciada e que o plano de matemática facilitou foi a prática mais frequente do trabalho colaborativo, para o qual muitas escolas disponibilizaram um tempo comum no horário dos professores, permitindo-lhes adquirir hábitos de partilha, de colaboração entre docentes, de trabalho em equipa, articulado e pensado em conjunto, o que tem muitas vantagens, pois permite alcançar melhor os resultados, ensinar e aprender

melhor, sendo mais enriquecedor. A interação de vários saberes leva à melhoria do conhecimento profissional produzido, a uma maior eficácia do desempenho docente e, concomitantemente, à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Sendo o trabalho do professor normalmente integrado num grupo, na sala de aula, no grupo disciplinar, no departamento, na escola, seria de toda a conveniência que esse trabalho fosse cada vez mais partilhado, mais solidário e menos competitivo, apesar dos constrangimentos que o modelo de avaliação instalou em muitas das nossas escolas.

Três Décimos da Sexta Década – A Tomada de Consciência

Quase percorridos três décimos da sexta década (década de 10), que está a dar os primeiros passos, por isso ainda não completa, mas sim em construção. Como professora, continuo a apostar na formação: Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores, visita à Escola da Ponte com outros docentes, mudança de escola devido ao mega agrupamento.

No que concerne ao mestrado, diria que, de forma intuitiva, à medida que vou efetuando leituras relacionadas com esta formação e que reflito sobre elas, o meu pensamento, ao mesmo tempo que vai absorvendo essas leituras, vai-se direcionando para a minha experiência pessoal e profissional, numa tentativa de as enquadrar, de as concetualizar, de lhes dar forma concisa, de lhes atribuir significado. Noto que, empiricamente, me revejo em vários dos resultados sobre os quais já houve estudos científicos e dos quais vou tomando conhecimento. Refiro-me, por exemplo, ao alargamento de uma visão do professor mais abrangente, à interação da realidade com a teoria, à consciencialização da complexidade das funções docentes, à transformação do conceito de professor a que se tem vindo a assistir, tendo uma conceção transmissiva dado lugar a uma conceção socioconstrutivista, ao desenvolvimento profissional na perspetiva de Bronfenbrenner (1979), em que o processo é marcado por transições ecológicas, havendo lugar à evolução e à mudança, bem patentes na vida do professor da atualidade, à sua formação inicial, à formação contínua, e a tantos outros.

No que diz respeito à visita à Escola da Ponte, aí fomos recebidos por duas alunas que fizeram as honras da casa, mostrando-nos e explicando tudo, funcionamento das “aulas”, mas sem aulas e sem turmas, da assembleia, das suas responsabilidades, dos documentos que se encontram expostos pelos locais por onde passamos: o quadro do “Já sei”, “Preciso de ajuda”, “Quero partilhar”, “A carta dos direitos e dos deveres” e muitos outros. Que poder de decisão têm já estas crianças e que competências vão elas adquirindo ao desenvolver todas as atividades e/ou tarefas que frequentemente cabem aos adultos? Guiaram-nos pelas salas da iniciação, do aprofundamento, da consolidação, inteirando-nos

do percurso efetuado pelos alunos durante a sua permanência na escola, desde a sua entrada, aos seis anos, até irem para a escola secundária, do trabalho que desenvolvem e que me fez pensar logo num aluno investigador, pois cada um tem o seu percurso, assumindo as suas responsabilidades, o seu estudo, os seus compromissos que depois partilha com os colegas e professores, num espírito de colaboração, entreajuda, cooperação e reflexão contínua e permanente, desenvolvendo desse modo as suas capacidades de compreensão, intervenção e autonomia. Como eu gostaria de ter sido aluna na Escola da Ponte, sem testes, sem nota final, a aprender ao meu ritmo e segundo o meu interesse! E eu que até quis ser investigadora! Teria tido quase de certeza outro percurso...

A primeira imagem foi na sala dos pequeninos, com olhar sereno e de minúsculos dedos no ar, educadamente à espera da sua vez para intervir. O facto de por lá passarmos não provocou qualquer distúrbio, nem nos alunos, nem nos professores, nem nas nossas guias, que mostraram um profissionalismo exemplar. Todos os professores conhecem todos os alunos e todos os alunos conhecem todos os professores, todos apoiam e todos se interajudam; no fundo todos fazem um trabalho de supervisão. Os professores negociam com os alunos os trabalhos ou os temas/estudos que estes propõem, sempre com base na responsabilidade da quinzena, uma vez que a planificação é feita quinzenalmente, a que todos têm de aderir e sobre a qual vão tendo que prestar contas, à medida que vão atingindo os objetivos de aprendizagem, efetuando uma autoavaliação frequente. Observem-se as seguintes palavras:

Naquela escola o currículo não é o professor, mas o aluno. A educação naquela escola, mais do que um caminho, é um percurso – e um percurso feito à medida de cada educando e, solidariamente, partilhado por todos. O resto são estratégias, são instrumentos, são meios – são “truques” e rotinas processuais... (Alves R. , 2001, pp. 14-15)

Trata-se não só do professor investigador, mas também do aluno investigador, pois é ele que procura a informação, indaga, busca, pesquisa, processo considerado de extraordinária riqueza na formação quer do aluno, quer do professor, não se podendo dissociar da reflexão e da investigação-ação.

E se este modelo de escola pudesse ser aplicado em todo o país?

É o sonho e a utopia que faz o mundo “pular e avançar”. Mal dos professores e dos alunos quando deixam de sonhar com escolas com projetos educativos de sonho.

Nestas cinco décadas e mais dois décimos, dou-me conta de algumas importantes diferenças patentes ao longo desta reflexão e que passo a enumerar:

- começou-se com professores isolados, a trabalhar individualmente e termina-se com professores a trabalhar em conjunto, integrados numa rede de cooperação e colaboração profissional;

- passou-se de um único modelo de formação para programas diversificados de formação contínua;
- transformou-se uma formação por catálogo numa formação que se baseia na reflexão na prática e sobre a prática – práxis reflexiva;
- passou-se duma escola fechada para uma escola aberta à comunidade;
- sobrepôs-se ao ensino como ciência aplicada, o ensino como prática reflexiva;
- transferiu-se a investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e efetuada pelos professores;
- passou-se da ênfase no professor para a ênfase no aluno;
- substituiu-se o professor transmissor de conhecimentos pelo professor investigador;
- transformou-se o aluno que absorvia o saber transmitido no aluno investigador.

Embora ciente das muitas dificuldades que o ensino e a educação atravessam no presente, não poderei deixar de, ao contemplar as grandes alterações e progressos feitos ao longo destas cinco décadas e três décimos, avaliar positivamente a distância entre o professor dos anos sessenta e o professor do século XXI, percurso esse que, em parte, também julgo partilhar, embora parte dele enquanto aluna, mas que teve interferência e que ajudou a construir a professora que hoje sou.

É nesta fase da carreira que culmina o processo de avaliação de professores que toma lugar nos últimos anos e que interfere na vida das escolas e dos professores e que constituirá a segunda parte desta narrativa, por representar um marco muito marcante no meu percurso.

Neste momento elenco quatro etapas/acontecimentos que de alguma forma influíram no meu percurso profissional e provocaram aquilo a que chamaria ponto de viragem e que são: estágio profissional e integrado no curso, efetuado no início da carreira (apesar de já ter alguma, pouca, experiência de ensino), com uma orientadora demasiado expositiva, que procurei imitar durante alguns anos, até começar a passar o trabalho mais para o aluno, que a certa altura passou a ser o sujeito da aula; ingresso numa escola profissional em regime de acumulação, onde lecionei diversas áreas da matemática a vários cursos e uma dedicação total, plena e até exagerada, provocada por algumas alterações familiares; concurso à escola europeia e ida à entrevista por ter obtido uma das primeiras colocações, que determinou e implicou uma formação acrescida, procurando superar lacunas, evoluir e crescer profissionalmente, passando a encarar a profissão de forma mais abrangente,

nomeadamente no cumprimento de outras tarefas ou cargos que não apenas a lecionação, e, por fim, a avaliação de desempenho docente, ainda muito recente.

Ao longo deste percurso profissional houve diversos momentos de reflexão, levantamento de dúvidas e/ou questionamentos, provocados ou motivados por um acontecimento, uma atitude, um sentimento, uma frase, uma leitura ou por nada de especial ou que disso tivesse uma consciência palpável ou mensurável. Um questionar da profissão, das competências, das valências, dos processos, dos meios, dos fins...

A primeira experiência como docente ocorreu há vinte e quatro anos, na escola secundária de Esmoriz, onde fui colocada após concorrer ao mini concurso, ainda com o curso incompleto, em que substituí uma colega que se encontrava em licença de maternidade. Sentia-me segura, supunha ter tudo muito bem preparado, no entanto, em cinco minutos, disse tudo o que tinha para dizer e fiquei com uma secura desértica. Tomei consciência de que afinal não era assim tão fácil. Longe de mim imaginar que iria assistir à maior evolução jamais assistida em tão pouco tempo.

Quando iniciei a atividade docente, os primeiros testes foram ainda no *stencil* e manuscritos, dado que não tinha máquina de escrever e os computadores eram escassos; a maioria dos trabalhos que fiz, enquanto estudante, foi manuscrita, embora tenha apanhado também os primeiros passos do computador, tendo o meu trabalho de final de curso, servido de base para o tão conhecido “Equamat” que se realiza todos os anos na Universidade de Aveiro e que conta com a participação dum número elevado de escolas de todo o país. Lembro-me de não haver televisão nem telemóvel, ou de estudar à luz da vela, não por não existir eletricidade mas pela falta de potência. Aí, já quando proliferava a televisão e todos àquela hora a ligavam, para ver a primeira telenovela brasileira “Gabriela, Cravo e Canela”, cuja readaptação gostei de ver, para ver o que não vi pelas falhas elétricas e para relaxar dum dia intenso de trabalho mentalmente exigente.

Quando percebi que tinha urgentemente que começar a usar o computador, foi um desespero. Recordo as inúmeras dificuldades que senti quando me dispus a escrever um texto diretamente no computador, o raciocínio fugia e o pensamento esvaía-se, enquanto procurava as letras no teclado. Foi também uma etapa. A adaptação foi lenta, se pensarmos que hoje tudo é efémero, correndo a grande velocidade. Frequentemente, quando nos estamos a adaptar, muda o sistema, o *software*,... há que reajustar e readaptar novamente, com os programas escolares acontece o mesmo — criam-se materiais e corre-se o risco de não se voltarem a usar porque se tornam obsoletos. É o preço das inúmeras e permanentes mudanças, das reformas constantes. O professor não pode parar e não tem tempo que chegue para o contínuo aprender que lhe é exigido, como refere Lima:

Implica compreender que a profissão docente, a exemplo das demais profissões, requer que o professor jamais deixe de estudar, de aprender, considerando-se que a ação de ensinar exige constante resignificação de saberes e frequentes adaptações a novas situações contextuais. Ou seja, ser professor/a pressupõe contínuo processo de aprendizagem pessoal e profissional, mobilização de saberes nos campos teórico e prático. Esse contínuo aprender marca tanto o ensino quanto o ser professor de profissão, por constituir a sua base, isto é, o seu sustentáculo. (Lima M. G., 2007, pp. 7-8)

O professor ensina, orienta, educa, dirige, ... em suma, interfere na formação de alguém, mas também vai aprendendo e crescendo, vai-se formando, vai limando muitas arestas, vai evoluindo enquanto educador, enquanto professor, enquanto ser humano. Ser professor é também levar o trabalho para casa e nunca desligar da profissão. É ter uma carga imensa de responsabilidades, de diversidades de funções. É ter uma avalanche de desafios... Ser professor tornou-se, nos dias de hoje, uma profissão bastante complexa. Será que as constantes alterações que temos vivenciado e a abrangência de saberes, e de funções, que se exige hoje ao professor, são indicadores de excelência, ou caminham para que tal se venha a atingir?

Reflexões e mais reflexões

Avaliação de Professores

Após esta resignificação do que, nestas pouco mais do que cinco décadas, terá sido mais relevante, não posso deixar de escrever sobre a avaliação, pois além de ocupar muito do meu tempo, levantou questões e provocou dissabores a ponto de direcionar a problemática de todo este estudo.

Podendo a avaliação tomar conotações diferentes, conforme o contexto, a representação concetual, a interpretação, os objetivos, os modelos, os referenciais, os paradigmas, as práticas ou os cenários, vou tomar como referência o objetivo presente no ECD, ou seja, vou tomá-lo como ponto de partida para enquadrar a minha perspetiva de hoje e de agora, tendo em consideração a minha própria avaliação e a conceção que hoje faço do antes, do durante e do depois de ela ter acontecido.

Na legislação pode ler-se:

2 - A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação, e realiza-se de acordo com parâmetros previamente definidos, tomando em consideração o contexto sócio-educativo em que o docente desenvolve a sua actividade profissional, devendo ser salvaguardados perfis mínimos de qualidade. (ECD, Artº 39º, nº 2)

Nos últimos anos muita tinta tem corrido no que diz respeito à avaliação de professores, sendo tanta a alteração, tanta a mudança, tanta a contestação e tanto o desgaste a envolver a classe docente. Poderia elencar uma panóplia de registos acerca da avaliação que poderiam situar-se entre as duas visões, quanto a mim antagónicas, a que se refere Fernandes:

A avaliação dos professores pode ser uma mera rotina burocrática e administrativa, consumidora de tempo, de esforço e de dinheiro e com pouca, ou mesmo nenhuma, utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores e o que acontece nas escolas. Mas também pode ser, pelo contrário, um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, consequentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos. (Fernandes, s/data, p. 13)

Durante a maior parte do tempo de dedicação à docência, não ouvi falar de avaliação de professores, embora fosse realizado um relatório aquando da mudança de escalão, ao qual era atribuída a menção de satisfaz, independentemente do grau de envolvimento ou dedicação do docente, grau esse que eu evidentemente era capaz de reconhecer, achando que uns o faziam com paixão, outros por obrigação, outros “na desportiva”. Davam umas aulitas, como se fosse tão fácil e até banal, que lhes permitia ir buscar mais uns troquitos para completar a profissão de engenheiro ou arquiteto, ou outra que mais consideravam. Apesar de ser possível a qualquer professor candidatar-se a uma classificação superior, o certo é que raramente aconteceu, talvez por não se conhecerem grandes contrapartidas, a não ser de índole pessoal. Não recorde ninguém que o tenha feito, assim como nunca me constou que tivesse sido atribuída a alguém a classificação de insuficiente.

Avaliar nunca foi fácil e talvez não houvesse razões para se mexer muito no assunto. No entanto, dada a crescente importância atribuída à avaliação, a que se tem assistido nos últimos tempos, o próprio conceito tem evoluído, distinguindo os estudiosos atualmente quatro gerações, começando, em termos muito lineares, por associá-la a medida, aos objetivos, a juízos de valor e por fim à negociação, onde a postura construtivista toma papel preponderante. (Simões, 2000)

Autoavaliação! Sempre fiz. Sem feedback, é certo. Questionamentos, problematizações, dúvidas – sempre tive. Respostas? Nem sempre as procurei, por não saber, por não estar à vontade, por não se proporcionar ou por surgirem outras prioridades e acabar por cair no esquecimento.

Durante anos, senti-me um pouco voltada para mim própria, para a sala de aula, para os meus alunos, desenvolvendo um trabalho mais individualizado, apesar de trocar impressões ou materiais com uma colega mais chegada, uma amiga, sentindo, por vezes, alguma cumplicidade, ou até algum secretismo. Quanto à melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, cujo objetivo é referenciado no artigo

supracitado, fizeram parte das minhas preocupações desde o dia em que “tomei posse”, antes ainda de terminada a minha formação inicial. Hoje, adquiri uma consciência diferente sobre avaliação, dado o desenvolvimento profissional que a frequência de uma vasta formação contínua, inclusive a presente, tem motivado, bem como todo o *practicum* dos anos de experiência, sem esquecer evidentemente o desenvolvimento pessoal que também está, com certeza, patente na minha profissionalidade.

Haveria, “no antes”, talvez uma maior preocupação com a preparação das aulas, mais expositivas, mais direcionadas para como ensinar, como explicar, com cuidado com algumas particularidades, na procura de pequenos artifícios para que os alunos percebessem melhor determinadas passagens, dada a preocupação dum ensino mais transmissivo, onde o professor era “o agente” principal da aula, ao contrário da atualidade, em que é o aluno que deve assumir esse papel, construindo ele próprio o seu conhecimento. Claro que com a colaboração ou parceria do professor! No entanto, não havia mal-estar entre docentes, entre colegas, não se pressentia nem um pouco de competição ou *stress*, o que não acontece nos dias de hoje, apesar do congelamento da carreira e a própria avaliação não ter, por enquanto, o impacto que presumivelmente virá a ter se o descongelamento se verificar. E havia tempo, tempo que hoje escasseia sobremaneira e que se reflete no dia-a-dia dos professores e que sinto, de forma algo apreensiva. Até porque a idade avança e com ela alguns constrangimentos, embora, por vezes, suplantados pela maturidade e pela segurança que os anos de experiência foram conquistando. Porque assistimos nos últimos anos a tantos pedidos de reformas antecipadas? Porque se verifica um desgaste crescendo?

No processo de avaliação em que participei, coube-me uma dupla tarefa – a de relatora e de avaliar seis docentes, e a de ser avaliada. Enquanto avaliadora, senti que tinha em mãos uma tarefa extremamente difícil e complexa, como tantas outras nesta atividade, para a qual não tinha tido qualquer preparação, pelo que o medo de falhar, por mínima que fosse a falha, era imenso. Tirou-me o sono, angustiou-me, levou-me a fazer inúmeras leituras, repetindo as leituras da documentação a que tive acesso (fornecida ou por mim procurada), pensei muito, refleti muito, não conseguia dar o processo por terminado, tinha receio que falhasse algo, quis ser justa com todos os docentes avaliados, não querendo que nada ficasse por contemplar ou considerar, qualquer atividade efetuada, qualquer ação, qualquer envolvimento, não deixando de chamar à atenção, ou antes referenciar, tudo aquilo que, a meu ver, me parecia passível de melhoria e aperfeiçoamento. Como lembra Clímaco, no seu comentário à intervenção de Figari: “Numa óptica de desenvolvimento, a avaliação é um mecanismo de regulação de práticas, cujos parâmetros e critérios são concebidos de

modo a produzir informação de retorno a cada professor que ele possa utilizar como condição de aprendizagem.” (Clímaco, 2007, p. 29)

Como medir a prestação dum professor e fazê-lo da forma mais equitativa e com toda a justiça e coerência? Hoje percebo, e parece-me não ser pretensiosa se disser que terei sido mais supervisora que avaliadora, pois tentei ser cooperante, construtiva, reflexiva, num espírito de aprendizagem conjunta. Também aprendi com a observação das aulas que efetuei, também aprendi com as reflexões que tive necessidade de fazer para responder a essa tarefa. Como também aprendi muito no trabalho colaborativo levado a cabo nas reuniões de acompanhamento que a coordenação do plano de matemática permitiu, ou na reflexão efetuada aquando da procura das causas do insucesso da disciplina de matemática que o ministério da educação propôs aos professores em 2005 e que desencadeou a candidatura ao referido plano e consequente aplicação. Talvez tenha sido a nossa primeira grande reflexão, pois envolveu todo o grupo e quase todos os professores de matemática do país, tendo o ministério efetuado a compilação dessas reflexões e posteriormente remetido às escolas os resultados.

As reflexões deram também origem a outras aprendizagens, o que por vezes estava patente mesmo nas tarefas relacionadas com as coordenações a que fui tendo que dar resposta nestes últimos anos de docência, em que sinto ter partilhado da perspetiva socioconstrutivista veiculada por Vieira e Moreira, defensores de que “a avaliação visa mudar a actuação docente, através da reflexão crítica sobre os fins e os meios da educação, com recurso a estratégias auto-supervisivas potencialmente transformadoras da acção e das situações de trabalho”. (Vieira & Moreira, 2011, p. 25)

Reconheço este princípio naquilo que, nos últimos anos, tem ocorrido na aplicação do plano da matemática, nas mudanças que proporcionou não só a nível de sala de aula, como no trabalho dos professores do grupo. No entanto, muitas das minhas energias foram canalizadas para esta missão que me fora entregue, a juntar à crescente burocratização do trabalho docente. Sem a menosprezar, pois também lhe reconheço ensinamentos, não terão sido outras tarefas descuradas, nomeadamente a preparação de aulas? A prestação letiva poderia ter sido menos stressante, pois todo o processo interferiu bastante no dia-a-dia dos professores e da escola, e particularmente no meu. É nesta altura que tomo consciência da necessidade de formação na área de supervisão, encarando a avaliação de frente, algo que de certa forma veio para ficar e talvez como um mal necessário, começando-se até a vislumbrar aspetos positivos.

Por fim senti-me realizada, apesar da necessidade de seriação dos avaliados, a qual foi pacificamente aceite e reconhecida por todos. Olhando para trás, verifico ter já havido evolução e ter cumprido essa tarefa de forma adequada e acima de tudo sem conflitos.

Apesar de estes poderem ser impulsionadores de mudança e como tal motivadores de melhoria e desenvolvimento, permaneço sempre com vontade de os evitar, não os considerando agradáveis, uma vez que podem provocar constrangimentos que prefiro desviar.

Todavia, não me livreí deles, enquanto avaliada, pois, apesar de ser portadora duma classificação de topo dos muito bons existentes na escola, não tive quota no seio dos relatores para que com ele ficasse, não tendo havido por parte da comissão uma seriação justa e um trabalho de equidade relativamente às propostas efetuadas por todos os departamentos, onde imperou a subjetividade, a amizade, a falta de argumentação, o que me causou uma revolta difícil, direi mesmo, impossível de apagar. É inadmissível, desmotivante e constrangedor que, frequentemente, encontre lapsos, falhas, lacunas em docentes que até ficaram melhor classificados. Porque avaliar também é comparar. Como refere Figari (2007): “da comparação resulta também uma classificação dos desempenhos ou dos indivíduos” (p. 18); “as avaliações negativas reiteradas actuam sobre o moral dos indivíduos, tendendo a acentuar o seu sentimento de frustração e a provocar a sua desmobilização” (p. 19), o que se veio a verificar, sendo esse o sentimento que mantenho.

Efetuei uma reclamação, cuja resposta teve como princípio apontar e salientar toda e qualquer falha, com um único objetivo – o de encostar e não dar hipótese alguma, mesmo que sem razão ou motivo, mesmo que mal interpretada e sem objetividade, mesmo que sem fundamento ou com desconhecimento e, sempre que nada ocorreu a apontar, desvaloriza-se, encarando algumas atividades, tarefas e/ou posturas como obrigações da atividade docente. Tudo ao contrário do que percecionei na frequência desta formação e está patente nas seguintes palavras:

A avaliação coloca-se ao serviço da construção de comunidades de desenvolvimento profissional, enquanto empreendimento colectivo, interactivo, onde as oportunidades de partilha e reflexão abarcam os sucessos e insucessos, num processo onde as lideranças devem estar preocupadas em informar, apoiar e encorajar os professores, com repercussões ao nível da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, da sua realização profissional, do sentido de auto-eficácia e do comprometimento. (Vieira & Moreira, 2011, pp. 21-22)

Considero que atrás duma injustiça comete-se outra, o que constituiu o maior dos empurrões para prosseguir com o recurso para a DREN, que culminou numa resposta negativa já esperada, pois fui avisada de que estes casos, por norma, não dão em nada, a não ser que haja vício de forma. Conscientemente, e a contar com essa resposta, não contive o meu descontentamento por não ver no processo o profissionalismo pela parte dos vários intervenientes que o conduziram, nem o reconhecimento que julgo merecer, nem a imparcialidade que julgo dever exigir-se. Entendi que não devia deixar passar em branco e mostrar a quem de direito e, pelo meio que a lei determina, dar a conhecer a injustiça da

qual considero ter sido alvo, com base em todas as evidências apresentadas e nos documentos enviados às instâncias superiores. Escusado será dizer que todo este processo interferiu negativamente na minha prática docente, pois gerou-se um conflito, acompanhado de um certo mal-estar, gerou-se desmotivação, desânimo que, evidentemente, teve repercussões na sala de aula, determinou decisões que doutro modo não teria tido e sinto que determinará o meu futuro, quiçá num desinvestimento precoce.

Considero este, um dos piores anos da minha vida profissional, devido à sobrecarga de trabalho, que senti não ter sido considerada. Contudo, apesar de essa sobrecarga ter sido agravada pela perda de quatro familiares chegados, inclusive a mãe, não deixei de realizar todas as atividades em tempo útil. Considero ter cumprido com todas as minhas funções enquanto docente, duma das disciplinas mais trabalhosas a todos os níveis e enquanto coordenadora do grupo disciplinar e do plano de Matemática II.

Este ponto serve também como reflexão do meu processo de avaliação, já com outra bagagem concetual de toda a temática envolvente. Ciente de não ter atingido toda a sabedoria, consciente de que tal é impossível, dada a abrangência e complexidade das questões subjacentes à avaliação, a começar pelo próprio conceito, da obtenção da informação, da formulação de juízos, da tomada de decisões, da comunicação dos resultados, e no todo que daí pode advir, encontro-me, contudo, mais apetrechada para enfrentar situações ou processos semelhantes aos anteriormente narrados (o de relatora e o de avaliada). A avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar, ideias reforçadas em Fernandes, 2009.

Sobre esta questão, direi ainda que me sinto supervisora de mim própria. É grande a convicção na procura de aperfeiçoamento, de melhoria, de desenvolvimento profissional que sempre tive presente, pois julgo que qualquer professor quer sê-lo da melhor forma e sempre. Por diversas vezes, ao longo da minha carreira, tenho-me aventurado na procura de formação especializada. De todas elas fui tirando uma mais-valia que muito tem contribuído para a construção da minha identidade, enquanto pessoa e enquanto profissional. Posso afirmar que este estudo, para além de me ter permitido tomar consciência das teorias e dos modelos, fez-me despertar para a apreensão de determinados conceitos, de justificações de certos resultados; levou-me a pensar, a discutir, a refletir, a pôr-me de fora, a analisar e criticar a minha função “ser professora” e a forma como a exerço, de uma perspetiva diferente. Enquanto houver insucesso dos alunos na disciplina que leciono, haverá questionamento e procura de melhoria ou de estratégias milagrosas. Mas, apesar dos anos de serviço que já somam no meu currículo, ainda dou comigo a pensar no início de cada ano letivo: este ano vai ser melhor, os resultados vão melhorar, vai haver menos insucesso, etc.

Os relatórios de final de ano que, como docente, tenho elaborado, têm sido mais descritivos, tendo como primeira preocupação a enumeração das atividades desenvolvidas e/ou participadas, do serviço distribuído, das tarefas/cargos atribuídos. Após esta formação e fruto da reflexão para o presente estudo, elaborei já um relatório menos descritivo, com uma maior autorreflexão. Num relatório do segundo tipo acrescenta-se sempre mais um ponto, um patamar, um andaime, nesta caminhada para o desenvolvimento e/ou para a permanente construção enquanto profissional, tendo sempre em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos e da formação, não só na identidade do professor mas também na dos próprios alunos, que, enquanto pessoas, estão a desenvolver-se e a caminhar na formação da sua própria identidade e na formação da sua personalidade. Por isso, cabe-nos uma tarefa de imensa responsabilidade.

2 Situação problema

2.1 Identificação e definição do problema

Sendo a avaliação de professores um tema que ocupou muito do meu tempo e motivou muita reflexão na escola, enquanto avaliadora e avaliada, quer nesta formação, quer na minha própria avaliação, debruçar-me mais pormenorizadamente sobre a avaliação impõe-se-me como tema importante, pretendendo refletir sobre:

Conhecer os efeitos que os professores reconhecem que a avaliação tem sobre eles próprios.

2.2 Justificação da escolha

A escolha desta problemática teve como ponto de partida a reflexão efetuada durante todo o processo de avaliação enquanto avaliadora e, essencialmente, enquanto avaliada. Para dar resposta às dúvidas, às questões e às dificuldades sentidas enquanto avaliadora. Pela necessidade de formação na área. Como catarse do próprio processo de avaliação, na procura duma verdade, na expectativa de encontrar algum reconforto. A vontade de compreender e interpretar os fenómenos relacionados com avaliação no sentido de ajudar a prevenir e evitar situações de injustiça no futuro.

Da experiência partilhada, enquanto avaliadora e avaliada, retirei ensinamentos, pois a mesma motivou vastas reflexões, de que agora tomei outra consciência. Contudo, mantenho o mesmo sentimento de desmotivação causado pela emoção provocada no dia em que me foi participado o resultado dessa mesma avaliação. Não contrariará este sentimento os propósitos mais nobres da avaliação?

Quero acreditar que a avaliação docente pode e deve servir, sobretudo, finalidades de mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua ação profissional, promovendo, simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos alunos, como defendem vários autores. Mas, para que tal aconteça, é fundamental que sejam salvaguardados critérios objetivos para uma avaliação justa.

Considero-me ainda num momento de reflexão, de questionamento, de procura de respostas concisas e acima de tudo que revelem alguma justiça. Talvez seja o momento certo, talvez sirva de catarse, talvez encontre a resposta e me (re)conforte com ela. Encontro-me num período de assimilação daquilo que os outros acharam de mim e da seriação que efetuaram, ou não quiseram efetuar. Resultado duma avaliação que considero profundamente injusta, castrante, desmotivadora, inibidora e não encontro resposta confortante, nem pelo desmérito que julgo não ter, nem pelo não cumprimento das tarefas inerentes à atividade docente, que não se aplica... Será o momento certo para iniciar o percurso que Priscila Aliança delineia e que se pode perceber no seguinte parágrafo:

A partir de um exercício de rememoração e narrativa da própria trajetória, um sujeito é capaz de, relembando, ressignificar seu passado; refletindo, ressignificar seu presente. Em termos de formação docente, a narrativa autobiográfica constitui uma ferramenta rica de possibilidades, posto que possibilita uma formação de si mesmo. O professor retoma seus processos formativos e sua trajetória profissional, construindo uma compreensão mais profunda de como se tornou o professor que é. Tal compreensão colabora para a criticidade de si mesmo, de sua prática, de seu relacionamento com seus alunos e outras instâncias escolares, de suas posturas político-pedagógicas, de suas crenças, de suas leituras de mundo (Aliança, 2011, p. 212)

Seriam várias as problemáticas a levantar, pensando no avaliador, o que o move? Qual o grau de subjetividade? Qual o papel da amizade? Onde interfere a afinidade ou a empatia? Como pode a amizade intervir? De que forma se pode notar? Como se neutraliza? Será possível fazê-lo? Há sempre justificações, agradamos a uns, desagradamos a outros.

Como se pode garantir a isenção? Ou a equidade? Não há uma tabela, um termómetro doseador para o rigor, para a objetividade. Algo que programe as nossas atitudes.

Como são as nossas atitudes determinadas? Porque agradamos a uns e não agradamos a outros? E poderíamos continuar um sem número de questões.

3 Questões e objetivos de investigação

3.1 Questão de partida

Como promover práticas de avaliação interpares que permitam o desenvolvimento profissional do professor, visando a melhoria da educação?

3.2 Subquestões

- Qual o valor ético-pedagógico do modelo de avaliação interpares do desempenho docente?
- Que perfil deve caracterizar o avaliador para que este seja uma mais-valia para o desenvolvimento profissional do avaliado?
- Que condicionantes extra-escolares podem assumir caráter positivo e negativo na relação entre o avaliado e o avaliador?
- Que práticas de supervisão devem estar associadas à avaliação do desempenho docente?

3.3 Objetivo geral

Conceber práticas de avaliação do desempenho que contribuam para que a mesma se converta num meio eficaz para melhorar a educação.

3.4 Objetivos específicos

- Problematicar os itens de valoração ética e deontológica dos professores.
- Referenciar causas de (in)satisfação dos professores no processo de avaliação do desempenho.
- Identificar as necessidades de formação contínua dos professores, dos avaliadores e dos avaliados, tendo em conta a dupla função avaliação/formação, subjacente à avaliação do desempenho docente.
- Perspetivar o enquadramento sistémico da avaliação docente para além do âmbito escolar restrito.

Parte II – Enquadramento teórico

1 Ética, moral e deontologia

1.1 Ética e moral

Ética é um conceito que tem evoluído ao longo da História, espelhando muitas vezes as representações sociais ideais de cada época. Para os estóicos, a ética é fundamentalmente uma ética do dever; a noção do dever, por sua vez, implica a relação entre a conformidade ou conveniência da ação humana com a ordem racional. À ética do dever também se associa o valor, ou seja, todo o contributo para uma vida conforme com a razão ou aquilo que é digno de escolha.

Na Grécia Antiga, encontramos dois princípios complementares: na ética platónica impera a noção de justiça, enquanto na ética aristotélica dá-se primazia à noção de felicidade; a virtude é o caminho para realizar a justiça ou a felicidade.

Em oposição, para a ética epicurista a felicidade consiste no prazer: “O prazer é o princípio e o fim da vida feliz”. Procura-se o prazer, fugindo da dor.

Abelardo, da Universidade de Paris, na época medieval, distingue entre vício e pecado e entre pecado e má ação: “A vida humana é uma contínua luta contra o pecado”. Este princípio prevalecerá em toda a cristandade até aos nossos dias. Nos países católicos, como Portugal, a distinção entre o bem e o mal faz-se através da noção de pecado, e como os pecados podem ser perdoados, a aceitação cultural de uma ética “feita à medida” das circunstâncias, afirmação que retomaremos no ponto 1.3.1 Objetividade versus subjectividade, continua a fazer o seu caminho.

Com Kant, a ética moderna afasta-se das ideias religiosas, convertendo-se numa ética do dever, embora o filósofo coloque como centralidade o transcendentalismo metafísico, ou seja, a aspiração “natural” do homem à transcendência. (Maia, 2008, p. 48). Kant propõe uma moral formal, assente no como fazer, um princípio universal que possa reger qualquer norma particular. Na moral material, em oposição, Kant inscreve as morais religiosas, classicistas ou culturais. O princípio de bondade universal determinaria a bondade particular de uma ação, como por exemplo, um mandamento ou uma prescrição cultural. O princípio de bondade em Kant é o dever que se associa à dimensão formal da moral – como fazer, toda a ação humana deveria ser realizada por qualquer homem independentemente do seu interesse particular – e não à sua dimensão material – o que fazer.

Reportando-nos ao ensino, é na ética do dever, que apela à centralidade dos alunos na relação educativa, que se inscreve a seguinte afirmação de Carlos Maia: “O princípio ético seguido (ou, pelo menos, tentado) é o da primazia das necessidades, interesses, valorização dos alunos em relação aos gostos, preferências, facilidades do professor.” (Maia, 2008, p. 6)

Nem sempre encontramos uma clara delimitação entre ética e moral. Se bem que, derivando uma do grego outra do latim - ética do grego *éthê* (morada) e moral do latim *mores* (costumes), remetem ambas “para o mesmo universo de significação, referindo-se aos “modos de habitar o mundo”, isto é, aos padrões de conduta adoptados pelas pessoas, pelas organizações, pelas comunidades e pelas sociedades”. (Baptista, 2011, p. 7)

Já para Estrela (2010), ética e moral, contudo, não se confundem, antes complementam-se, tal como sublinha, na senda de Ricoeur (1990): “Enquanto que a ética se refere a princípios gerais, a moral é marcada por normas, obrigações e interdições, resultantes da aplicação desses princípios a situações particulares.” (Estrela, 2010, p. 69)

Refiram-se as principais diferenças entre ética e moral, explanadas em Coelho Rosa (1999), *apud* Maia (2008, p.48).

A ética é a ciência da necessidade do dever ser: é princípio e fim do modo de ser homem; a moral são os meios/instrumentos ‘técnicos’ destinados a obter fins, que podem ser éticos. A moral situa num contexto um conjunto de códigos de conduta considerados bons para atingir objetivos (a paz, a felicidade, a justiça), que são os verdadeiros fins e a razão de ser desses mesmos códigos.

A ética deverá seguir de guia permanente para a avaliação moral. A ética é critério que justifica e legitima as normas morais. Por sua vez, a moral poderá conduzir ao ajuste dos princípios quanto à exigência de formulação de ideias de realização humana.

Estrela (2010) utiliza o termo ética reportando-o à fundamentação dos princípios de bem e de mal e moral como aplicação desses princípios a situações específicas. Se se podem considerar universais os conceitos de bem e de mal, aplicá-los a situações particulares poderá não obter consenso nas diferentes sociedades, daí a necessidade de se adotar uma axiologia ou teoria dos valores.

Valor deriva do latim *valorem*, e pode ter como significados preço, merecimento, talento, recompensa, dignidade, honra. São várias as definições de valor, consideremos a de Maia: “Uma característica ou qualidade atribuída pelo homem aos objectos, situações ou pessoas, que os torna preferíveis ou rejeitáveis e que tanto condiciona a opção humana como revela opções anteriores.” (Maia, 2008, p. 54)

Os valores só existem para o homem e referem-se a uma época e/ou a uma sociedade. Maia (2008) considera os valores universais, não existindo homens sem valores, nem nada sem valor (coisas, situações, pessoas e entidades); o valor só pode ser afirmado com a apreciação do homem. Mas apenas poderemos considerar que os valores são

universais enquanto valores, uma vez que não significam o mesmo para todos os homens, para todas as sociedades e para todas as épocas.

Como a apreciação das coisas, das situações, das entidades ou das pessoas é feita pelos homens (no plural, sublinhe-se) de uma dada sociedade, os valores perdem a sua universalidade. Essa perda da universalidade associa-se, muitas vezes, a um menor grau de objetividade na valoração de uma ação, de uma ideia.

Assistiu-se nos últimos anos a um aumento do consumismo, a um maior individualismo, a um egoísmo crescente. De modo inverso, temos vindo a presenciar um enfraquecimento dos padrões ético-morais, ouvindo-se frequentemente referências à crise de valores. Mais do que ninguém, os professores vivem, diríamos que, de forma intrínseca e extrínseca, estas situações com grande envolvimento, pois são pessoas e trabalham com pessoas: alunos, pais, colegas, entidades exteriores, etc. É à escola que todos julgam competir um papel de intervenção e de ação direta; a sociedade parece ter tomado como princípio a afirmação de Hansen de que “tudo o que o professor diz e faz assume um sentido moral. Mas também os seus silêncios e as suas omissões não têm menor carga moral.” (Estrela, 2010, p. 70)

1.2 Deontologia na profissão docente

Vivemos numa época de controvérsias, de grande crise socioeconómica, que promove mudanças rápidas nos mais diversos sistemas socioprofissionais que julgávamos estabelecidos de há muito. É o caso de todo o sistema educativo, com particular incidência nas práticas docentes e não docentes dos professores.

Todas as profissões regem-se por uma deontologia, não sendo, em princípio, exceção a profissão docente. Segundo Monteiro “Deontologia designa, na sua aceção mais corrente, uma Ética ou Moral profissional, isto é, aplicada ao exercício de uma profissão.” (Monteiro, 2008, p. 48). A que podemos acrescentar as palavras de Baptista: “Actualmente designa-se por deontologia o universo moral de uma determinada profissão, considerando que existem comportamentos morais característicos e distintivos das actividades profissionais.” (Baptista, 2011, p. 9)

Procuramos um código deontológico para a profissão de professor, um código com os comportamentos morais característicos e distintivos da atividade docente. Contudo, não fomos mais além do que Monteiro (2008), que refere a ausência na maioria dos países de textos deontológicos:

As profissões da educação, apesar da relevância social e densidade ética do serviço que prestam, ainda não têm, como se disse, na maioria dos países, órgãos de auto-regulação nem textos deontológicos. No entanto, a importância da deontologia foi assinalada, há mais

de quatro décadas, na recomendação da OIT/UNESCO de 1966 (...). (Monteiro, 2008, p. 49)

Na ausência de um código deontológico para a profissão de professor, apresentamos, no quadro abaixo, as principais recomendações quer de organismos internacionais, quer do ECD.

Quadro 1: Recomendações para uma deontologia docente

Ano	Referência	Recomendações
1966	OIT/UNESCO	Responsabilidades dos professores, onde se refere que deviam ser estabelecidos códigos de ética ou de conduta.
1984	ILO/UNESCO	Noção de código de ética ou de conduta a ser estabelecido pelos próprios professores.
1997	UNESCO	Recomendação sobre a condição do pessoal docente do ensino superior.
2001	IIEP/UNESCO	Ética e corrupção na educação (participaram instituições e indivíduos de cerca de 25 países).
2007	Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro (ECD)	Nova codificação de direitos e deveres onde refere a dimensão profissional e ética como a primeira a ser considerada na avaliação do desempenho docente.

O objeto de trabalho dos professores não é propriamente um objeto concreto, mas sim pessoas; não trabalhamos com máquinas, pelo que a responsabilidade do nosso trabalho é deveras acrescida, daí a importância de um código deontológico que eliminasse assimetrias na profissão. Não existindo tal código, mas tão só um conjunto de recomendações, como ficou registado no quadro acima, estará a nossa profissão mais sujeita a atitudes circunstanciais que podem interferir tanto na prática docente e não docente, como na avaliação interpares do desempenho. Assim, torna-se fundamental que os deveres profissionais sejam elencados com clareza, aumentando a eficácia no processo de avaliação do desempenho, como afirma Isabel Baptista:

Quanto maiores forem os níveis de clareza e precisão atingidos no processo de inventariação dos deveres profissionais, maior eficácia se poderá obter nos processos de reflexão-acção, em particular nas situações de avaliação de desempenho onde a responsabilidade de produção de juízos morais assume especial relevância. (Baptista, 2011, p. 23)

1.2.1 Deontologia do avaliador

A relação entre avaliador e avaliado nunca está ao mesmo nível, pressupõe uma relação de poder do primeiro para com o segundo. É ao avaliador que compete a tomada de decisão, aquando da emissão dos seus pareceres e dos juízos que formula enquanto avalia, razão pela qual é imperativo munir-se de preparação e regulação ética.

Domingos Fernandes, ao referir uma lista de “elementos” a ter em conta no sistema de avaliação refere que:

O processo de avaliação deverá ser eticamente irrepreensível, tratando todos e cada um dos avaliados de acordo com uma conduta que garanta que o processo é justo, contribuindo para que todos o reconheçam e se sintam bem com os processos e resultados da avaliação. (Fernandes, s/data, p. 25)

Baptista diz-nos “que a especificação deontológica constitui uma necessidade operacional e uma exigência ética, entre os deveres que devem regular a relação entre avaliadores e avaliados”, destacando-se os seguintes: i) Respeito pela dignidade pessoal do avaliado, reconhecido e valorizado na sua condição de Outro; ii) Consideração positiva; iii) Confiança e compromisso; iv) Imparcialidade e descrição profissional; v) Autenticidade e integridade. (Baptista, 2011, p. 37)

Para complementar o já referido, reproduzimos o quadro apresentado por (Baptista, 2011, p. 37):

Quadro 2: Deveres do avaliador para com o avaliado

Respeito pela dignidade pessoal do avaliado, reconhecido e valorizado na sua condição de Outro	Revelando capacidade e disposição para produzir juízos equitativos e para a escuta sensível, ativa e ponderada.
Consideração positiva	Revelando capacidade e disposição para reconhecer e valorizar os pólos de qualidade e excelência do desempenho, evitando subordinar o ato avaliativo à deteção do erro e da falta.
Confiança e compromisso	Revelando capacidade e disposição para atuar numa base de reciprocidade e com disponibilidade para prestar apoio e orientação no âmbito de tarefas de supervisão pedagógica.
Imparcialidade e descrição profissional	Revelando capacidade e disposição para aplicar os dispositivos processuais conducentes a uma avaliação justa e a uma utilização correta dos resultados, em coerência com os valores e os propósitos previstos e explícitos.
Autenticidade e integridade	Revelando capacidade e disposição para o autoquestionamento, sujeitando as suas próprias intenções, convicções e evidências a um processo de exame crítico.

1.3 Deontologia e desenvolvimento profissional

1.3.1 Objetividade versus subjetividade

Ao procurarmos a definição de objetividade e de subjectividade num dicionário, e tomemos como exemplo o Grande Dicionário Enciclopédico Ediclube (GDDE), logo nos vemos confrontados com algumas das questões que apontamos na reflexão autobiográfica, nomeadamente no respeitante à avaliação do desempenho. Ora, observemos as respetivas definições.

Objetividade - Qualidade de objetivo. Carácter de um objeto de pensamento válido, sendo critério de tal validez a universalidade do acordo dos espíritos, a convergência de

resultados obtidos por métodos diferentes. Existência real daquilo que é concebido na mente. (Soares Ferreira & col., s.d., tomo XIII, p. 4443)

Subjetividade – Carácter de subjetivo. Campo ou domínio das atividades subjetivas. (Soares Ferreira & col., s.d., tomo XVII, p. 5833)

Se a objetividade exige “a universalidade do acordo dos espíritos”, já a subjetividade está associada ao que é próprio de cada sujeito, ou seja, as “atividades subjetivas” estão marcadas pela visão do mundo de cada sujeito. Assim sendo, quando falamos de avaliação do desempenho, parece não haver qualquer dúvida de que esta se situa no campo da objetividade. Todavia, o grau de objetividade nas ações humanas dificilmente, numa escala de 1 a 5, atingirá o 5.

Se a ética do dever aplicada no princípio universal de bondade kantiano se concretizasse, não só na moral formal, ditando o como fazer, mas pudesse ser conciliada com a moral material, registando o que fazer, a objetividade seria não apenas uma atitude desejável, mas alcançável.

A dificuldade em a objetividade ser objetiva decorre da própria dificuldade em considerar o princípio de bondade universal em abstrato, pois haverá a necessidade de que este se concretize em ações particulares. Para Maia (2008), a bondade intrínseca à decisão e ação é própria de cada ser humano, que, todavia, se destina aos outros seres humanos, detentores de um referencial que lhes permitirá avaliar as normas objetivas das ações individuais. Complemente-se esta explanação com as palavras do autor:

Por outro lado, a acção moral diz essencialmente respeito a uma bondade intrínseca à decisão e acção de cada um, mas não deixa de se destinar aos outros e, por isso, os outros têm um referencial que serve para avaliar as normas objectivas das nossas acções e ao mesmo tempo servem para nos situarmos e para influenciarmos os outros: a acção moral consensualizada é referencial de segurança para o seu autor e é referencial pedagógico para os próximos do autor. (Maia, 2008, pp. 98-99)

Pelo que ficou acima exposto, interrogamo-nos, tal como Baptista (2011: 43), se será possível avaliar com objetividade e rigor desempenhos protagonizados por colegas conhecidos desde há muito tempo.

Se, por um lado, se coloca a questão de avaliar com objetividade e rigor desempenhos protagonizados por colegas conhecidos desde há muito tempo, que terão experienciado em comum falhanços e sucessos, por outro, há dificuldades intrínsecas à realidade pedagógica em quantificar segundo critérios de objetividade, condição *sine qua non* para satisfazer critérios de comparabilidade e universalidade. A imperatividade de integrar o qualitativo no quantitativo na avaliação do desempenho parece inevitável:

O ensino e a aprendizagem envolvem dinâmicas formais e informais difíceis de quantificar, sobretudo as últimas, daí que para a avaliação do desempenho seja imperativo integrar o qualitativo no quantitativo. Esta não é uma equação matemática de fácil resolução, pois as incógnitas são muitas e variáveis, se tivermos em conta que “As convicções éticas estão no

próprio coração de uma noção tão subjectiva como a de qualidade. (OCDE, 1989:7,10).”
(*apud* Monteiro, 2008, p.19)

Estarão os profissionais da educação condenados a uma avaliação do desempenho altamente condicionada por critérios de subjetividade? Poderá esta condicionante ser ultrapassada através de referenciais de decisão ética como os princípios de racionalidade, universalidade e equidade?

Baptista (2011) considera que uma avaliação fundamentada só o poderá ser com base nos referenciais acima registados:

[Não] é possível, nem desejável, postular esquemas de decisão universalmente válidos e instrumentalmente aplicáveis. Opta-se neste sentido, por falar em “referenciais” e não em “modelos de decisão”, considerando que os procedimentos a ter em conta nos processos de avaliação do desempenho docente são aqueles que decorrem da necessidade de triangulação reflexiva e prudente entre as dimensões teleológica, deontológica e pragmática. Neste sentido, e na sequência do que foi sendo afirmado, uma avaliação fundamentada, contextualizada e participada sustenta-se em princípios de racionalidade, universalidade e equidade. (Baptista, 2011, p. 46)

A dificuldade de avaliar com objetividade está implícita na observação de Hadji (1994, p. 35): “Avaliar é mesmo tomar posição sobre o “valor” de qualquer coisa que existe.”

1.3.2 Emoção e afetividade

A escola é um lugar de emoções, daí a importância da inteligência emocional não só ao pensarmos a escola onde se encontram adolescentes, numa fase em que as emoções andam ao rubro, mas também professores numa época de tanta mudança, tão conturbada, devido às questões da avaliação, que provocaram tantos e tão diversos sentimentos.

Os valores emocionais devem ser desenvolvidos numa aprendizagem sólida; a inteligência emocional implica autocontrolo. Adquire-se e desenvolve-se ao longo da vida, sendo a escola um lugar onde se aprende ou desaprende a gerir as emoções mais inatas. O professor do século XXI precisa, mais do que nunca, de gerir muito bem as suas emoções, para poder dar resposta a todas as solicitações que lhe são colocadas, a nível profissional e pessoal. O professor tem que saber conciliar, o que nem sempre é fácil, todas as tarefas docentes, bem como os problemas dos alunos que leva para casa. Muitas vezes nem se sabe bem quando começam as tarefas docentes e acabam os problemas com / e dos alunos. Só gerindo bem as suas emoções, o professor será capaz de levar a cabo a missão que tem em mãos que é a de formar indivíduos em toda a sua plenitude.

Mas será possível ou até desejável que no labor docente, cada vez mais complexo, não intervenha uma grande carga emotiva e afetiva?

A profissão de professor, para Hargreaves (1998), citado por Estrela (2010, p. 6), “transforma-se então num trabalho fortemente emocional”. Por sua vez, a autora focaliza

essa carga emocional na vulnerabilidade a que o professor está sujeito nas mais diversas situações da vida escolar, se não se conduzir por valores e princípios éticos sólidos.

A profissão (...) pode ter tanto de estimulante como de frustrante, mas que torna o professor particularmente vulnerável às situações instáveis da vida escolar e aos juízos de valor dos outros, sobretudo se ele não tiver controlo emocional e não estiver bem seguro dos seus próprios valores e princípios éticos de conduta profissional. Por isso, as dimensões éticas e afetivas do ensino assumem um papel cada vez mais importante. (Estrela, 2010, pp. 6-7)

A avaliação, segundo Figari (2007, p. 18) “[é] sempre um espaço de exercício de poderes (por via do controlo) de mal-entendidos e de diversas estratégias de gestão de recursos humanos que complicam o relacionamento entre os actores.”

A presença do fator emocional tem sido percebida por vários autores, como Day, 1999, 2001; Aguiar & Alves, 2010; Figueiredo, 2010, mas não se tem dado a devida atenção às suas implicações e às suas influências, nomeadamente na ADD. Investigações no campo das neurociências «têm demonstrado que os sentimentos são indispensáveis para a tomada de decisões racionais, que as duas mentes humanas, a racional e a emocional, “estão delicadamente coordenadas” (Goleman, 2010, p. 31), estando o cérebro emocional tão implicado no raciocínio como o cérebro racional, interagindo com ele e permitindo (ou bloqueando) o próprio pensamento.» (Pereira, 2011, p. 43) Dito de outro modo “a razão não funciona no seu melhor sem a intervenção da dimensão emocional do sujeito.” (Pereira, 2011, p. 43).

A nosso ver, este funcionamento partilhado entre o racional e o emocional tem implicações e influências quer no avaliador, quer no avaliado. Como pode então ser a ADD um processo objetivo, se não depende exclusivamente duma atividade racional? E se os intervenientes são pares, conhecidos há mais ou menos tempo, muitas das vezes com relações de amizade, ou pelo contrário, alguma animosidade?

2 Avaliação

2.1 O que é avaliar?

A avaliação engloba noções polissémicas e multidimensionais de tal abrangência que se torna difícil uma resposta sucinta, pelo que serão feitas algumas apreciações ou algumas reflexões sobre o tema. Avaliar pode significar julgar, estimar, verificar, situar, determinar, representar, ajuizar, apreciar, opinar, indicar, de acordo com o contexto em que a palavra avaliar se insere.

Estes diferentes sentidos poderão ser exemplificados em enunciados como: julgar o nível de um estudante em relação ao seu estado na aprendizagem de uma língua, julgar tendo como referência normas preestabelecidas; estimar o nível de competências de um

professor; situar um professor face ao seu desenvolvimento profissional ou uma produção relativamente a um certo nível ou alvo; apreciar o nível de autonomia dum aluno; ajuizar acerca do trabalho desenvolvido por alguém; representar quantitativamente ou qualitativamente o grau de sucesso de um trabalho escolar, de um exame escrito ou oral com base em critérios preestabelecidos; dar uma opinião sobre as competências daquele professor; indicar aquele professor para o desenvolvimento duma ou outra tarefa por se considerar ter um perfil mais adequado; julgar o valor de alguém.

Para Figari (2007, p.18), avaliar é “julgar, prestar contas, comparar”. Tal como pensar é próprio do homem, diríamos que julgar é próprio do avaliar: o professor julga o aluno, o professor avaliador julga o professor avaliado.

Avaliar, no sentido de apreciar a qualidade de um objeto, implica a comparação desse objeto com outro, ou, no caso dos docentes, a comparação do desempenho de um professor com o de outro dos seus pares. Pela comparação chega-se a uma média, da qual não se esperam desvios.

Prestar contas é próprio de uma sociedade democrática – à sociedade devem ser explicados como foram gastos e onde foram utilizados os recursos públicos: “A avaliação seria, portanto uma ferramenta de informação dos cidadãos, tornando mais transparentes os actos públicos.” Figari (2007, p. 18). Assim explicitada a proposição “avaliar é prestar contas”, esta legitima o ato de avaliar nas sociedades democráticas, o que, simultaneamente, legitima que tudo seja medido e quantificado: objetos, técnicas, pessoas.

2.1.1 Avaliação e juízos de valor

Independentemente dos diversos sentidos do termo avaliar, não podemos separar avaliar de juízo de valor. Hadji (1994, p. 32) aplica as seguintes características a juízo: “O juízo é um acto do espírito pelo qual eu afirmo ou nego alguma coisa.”; “ O juízo de avaliação pertence à evidência, à categoria dos juízos de valor.”; “Os juízos de valor são aqueles por meio dos quais se aprecia o que vale a realidade, o que implica ter definido um valor.”

Hadji (1994, p. 34) distingue três espécies de juízos: i) juízo de observação (ele pôs a gravata); ii) juízo de prescrição (tu deves pôr a gravata); iii) juízo de avaliação (que linda gravata!). Detenhamo-nos no juízo avaliativo, aquele que, por um lado, mais diretamente respeita ao presente trabalho e, por outro, engloba os outros dois. Para Hadji, um enunciado avaliativo implica sempre o sujeito pronunciar-se sobre aquilo que vê, ou seja, o sujeito aprecia as coisas de um ponto de vista que as transcende. Assim, o valor das coisas é atribuído pelo sujeito da enunciação em função de uma norma que, ultrapassando-as, permite julgá-las.

Um enunciado avaliativo implica, portanto, quer um juízo de observação, quer um juízo de prescrição. Em primeiro lugar é necessário apreender algo para a apreciar (juízo de observação), em segundo lugar, o sujeito da enunciação só pode apreciar as coisas se souber como elas devem ser (juízo de prescrição, através de um enunciado prescritivo).

Um juízo de qualidade é um juízo de valor cujas características principais (como a de todos os juízos de valor) são a subjectividade e a relatividade. Algo ou alguém vale para alguém, indivíduo, grupo ou comunidade. É um juízo relativo a necessidades ou possibilidades, históricas e culturais, objectivas e subjectivas, intelectuais e morais, individuais ou colectivas. É também relativo ao seu objecto: no caso da matéria bruta, vale sobretudo a raridade, que eleva o seu preço; se de um artefacto se trata, os factores da qualidade são, nomeadamente, a sua eficácia, durabilidade, estética, etc.; se o juízo de qualidade é sobre uma pessoa, aprecia principalmente o seu carácter, bondade, competência, aparência, etc. Pode-se distinguir duas abordagens principais da qualidade da educação: a abordagem 'capital humano', de natureza economicista, e a abordagem 'direito do ser humano', de natureza ética." (Monteiro, 2008, p. 18)

Na primeira abordagem, os seres humanos são considerados principalmente como trabalhadores, agentes de produção, instrumentos da produtividade económica; a segunda reafirma os valores dos direitos humanos e considera a educação como um bem público, na medida em que todos os comportamentos e atos humanos têm um substrato moral, sendo a vida humana orientada por valores. Pode ler-se no relatório publicado pela OCDE em 1989: "As convicções éticas estão no próprio coração de uma noção tão subjectiva como a de qualidade". Evidenciando as palavras de Monteiro (2008), "é pelo pórtico da ética que se entra no reino da qualidade da educação".

2.1.2 Avaliação e referencial

A avaliação implica uma escolha, um estudo adequado de um referencial, dos modelos, das funções, dos sistemas, dos contextos, dos projetos.

Para Figari (1996, p. 36), "(...) só podemos avaliar um objecto (quer dizer, um estabelecimento, uma organização, um serviço, um dispositivo) já referenciado, definido, circunscrito, que dê lugar a uma descrição das suas finalidades, funções, especificidades, ou seja, um objecto de qualquer forma já conceptualizado".

Figari (1996, p. 37) defende que não pode haver avaliação sem um referencial explícito, ou seja, um sistema de referências: «(...) não se entrevê a realização de qualquer avaliação sem o recurso, implícito ou explícito, a um sistema de referências. As incertezas ou as divergências dizem sobretudo respeito à forma como se pode aceder a este sistema de referências que se designará talvez então por "referencial".»

O discurso sobre avaliação, no domínio francófono, na década dos anos 80, recorre aos termos provenientes da linguística *referente* e *referido*, a partir do qual se forma *referencial*. Lesne (1984, p. 132; apud Figari 1996, p. 48) considera que "avaliar é pôr em

relação, de forma explícita ou implícita, um referido (que é constatado ou apreendido de maneira imediata, o que é objecto de uma investigação sistemática ou de uma medida) com um referente (o que desempenha o papel de norma, o que deve ser, o que é modelo, o objectivo pretendido...).

Figari (1996, p. 48) conclui, a partir dos conceitos de referente e referido explicitados em Barbier, 1985, p.294, que “[o] processo de avaliação consistiria então numa reflexão (para não o reduzir a uma medida) sobre o desvio entre o referente (que fixa o estado final necessário ou desejável e “desempenha um papel instrumental”) e o referido (que designa a parte da realidade escolhida como “material” para esta reflexão ou para esta medida).”

Para a noção de referencial em avaliação é importante a contribuição do modelo sistémico. Um sistema implica um “conjunto de elementos que interagem entre si e eventualmente com o meio exterior.” (Figari, 1996, p. 54)

Segundo o autor, o referencial escolar fica tributário da noção de “artificialidade do sistema”, ou seja, um sistema é uma concetualização, que:

permite fazer a distinção entre a elaboração de um modelo e o que poderia ser utilizado como uma linguagem de descrição ou de gestão de uma realidade, e está, por outro lado, ligada a esta característica essencial da noção de sistema que consiste em interrogar-se sobre as finalidades ou os projectos do sistema (interpretação teleológica) em lugar de inicialmente procurar as causas. (Figari, 1996, p. 57)

Para formalizar um referencial ou um sistema de referências para a avaliação inter pares do desempenho docente ter-se-á de seguir uma de duas orientações: i) estabelecer um referencial normativo, tido como definitivamente estabilizado; ii) não conceber um referencial normativo, indicando apenas princípios e desempenhos que deverão ser contextualizados pelos intervenientes no processo de avaliação.

A opção por uma destas orientações levará necessariamente à escolha do tipo de avaliação inter pares do desempenho docente pretendido: no primeiro caso, a avaliação cingir-se-á a um controlo da realização de tarefas; enquanto no segundo, a avaliação conduzirá a um processo integrante do desenvolvimento quer pessoal, quer profissional, contribuindo para uma efetiva melhoria do sistema educativo.

2.1.3 Modelos e paradigmas de avaliação

Nos últimos cinquenta anos Portugal presenciou dois modelos de avaliação de professores, enquadrados na época e na sua vivência política. De 1947 a 1974 assistiu-se ao modelo da classificação do serviço, tendo em 1993 dado lugar ao modelo de avaliação do desempenho.

Em 1947 foi institucionalizado o modelo de classificação de professores, sendo estes classificados com “Bom” ou “Deficiente”. A classificação estava a cargo da inspeção, com

informações fornecidas pelos reitores das escolas, tendo em conta os deveres dos professores que a legislação contemplava (profissionais, políticos, ideológicos, religiosos, civis e morais). Assim, “a classificação do serviço destina-se a julgar a competência e a acção do professor, sendo esta passível de ser enquadrada politicamente.” (TEVAL, 2006, p. 14) e funcionava como condicionante na carreira do professor para o ingresso, o provimento, a manutenção do lugar, a estabilidade ou o vencimento.

Na década de oitenta, a avaliação de professores começou a basear-se em programas integrados de desenvolvimento individual e organizacional. O desempenho do professor assumiu especial relevância, numa perspetiva de melhoria e de desenvolvimento pessoal e profissional. A avaliação parte de argumentos de índole formativa, uma vez que a formação contínua é considerada como o resultado da reconstrução quotidiana do pensamento do professor ou formador e da sua ação. Todavia, os sistemas políticos continuam a usar a avaliação dos professores como um meio de controlar as carreiras e a qualidade do serviço prestado. No relatório nacional (TEVAL-Evaluation Model for Teaching and Training Competences), pode ler-se:

A avaliação do professor e /ou formador responde a uma dupla finalidade: de progressão e certificação, em função do contexto de trabalho, e de melhoria da aprendizagem profissional. Estas finalidades interrelacionam-se em permanente diálogo de contrários entre o sumativo e o formativo ou entre o julgamento e o desenvolvimento. (TEVAL, 2006, p. 15)

De 1974 até 1993 assistiu-se a uma vasta produção de normativos que perspetivavam o estabelecimento do modelo de avaliação do desempenho dos professores em Portugal. Não podemos deixar de nos referir ao ECD (Decreto-lei nº 139 – A/90 de 28 de abril), onde são estabelecidos objetivos orientadores da avaliação do desempenho: “a melhoria da qualidade da educação e do ensino, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da Educação”.

Podemos reforçar as pretensões e afirmar que se pretendia melhorar a ação pedagógica e a eficácia profissional, contribuir para o aperfeiçoamento e valorização profissional, inventariar necessidades de formação e reconversão profissional e identificar fatores que influenciam o rendimento profissional, o que reveste a avaliação com preocupações formativas, sendo estas veiculadas na proposta do governo, em 2005, pois pretendia-se “criar uma avaliação de professores acompanhada por iniciativas que mantenham a motivação e a auto-estima dos professores em função dos resultados obtidos e das boas práticas reconhecidas pelos seus pares” (TEVAL, 2006, p. 15).

A avaliação relaciona-se com a progressão na carreira docente e depende do tempo de serviço prestado, da frequência de ações de formação acreditadas, para as quais é necessária aprovação, e da avaliação do desempenho. Ao docente competia ainda a

entrega de um documento de reflexão crítica e dos certificados das ações de formação efetuadas aquando da mudança de escalão, sendo estes num total de dez. Nesta avaliação, considerada ordinária, podia ser atribuído ao professor a menção “Satisfaz” ou “Não Satisfaz”, cuja competência era do órgão de administração ou gestão do estabelecimento de ensino, do qual o docente fazia parte. A atribuição de “Bom” e “Muito Bom”, considerada avaliação extraordinária, teria que ser requerida pelo docente, o que pressupunha a formação de uma comissão. A atribuição de “Excelente” cabia ao Ministério da Educação, podendo, neste caso resultar numa bonificação de dois anos no tempo de serviço. Este sistema vigorou até 1998.

Este modelo propõe-se ter uma dupla função: sumativa e formativa. A primeira responsabiliza os docentes pela sua progressão na carreira, a segunda visa o seu desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, este modelo revelou-se algo incongruente relativamente à concretização dos objetivos formativos pretendidos. Para além de outras razões, por um lado, acaba por não avaliar o desempenho, limitando-se a uma apreciação do relatório de reflexão crítica, por outro lado, a procura de formação limita-se à obtenção de créditos para reunir condições para a mudança de escalão, em detrimento da valorização pessoal e profissional pretendida. Como se pode ler no relatório supracitado:

Ao reduzir-se a avaliação a um solilóquio do avaliando consigo mesmo, ao apostar-se na salvaguarda de “perfis de mínimos qualidade”, em vez de apostar na excelência, ao consubstanciar-se a avaliação na mera entrega de documentos, criam-se condições para a edificação de um sistema de avaliação autista, minimalista e burocrático.” (TEVAL, 2006, p. 19)

No nosso país não existe muito a prática da auto e heteroavaliação (avaliação de pares) efetuada de modo voluntário pelos professores, embora a autoavaliação seja assumida como um exercício informal estruturante da prática do professor. A autoavaliação faz-se ao elaborar documentos pessoais (autobiografias, criações pessoais escritas ou orais, diários, cartas, portefólios, etc.).

Estes documentos sistematizam a reflexão acerca dos sentimentos, preocupações, afectos, frustrações, atitudes dos alunos, percepções dos factos,... de modo a permitir a sua reorganização para o entendimento da sua acção e para a sua transformação, em vista do desenvolvimento. Os documentos pessoais são, de facto, formas efectivas de aprender a partir de si mesmo (Alves,2002). (apud TEVAL, 2006, p.24)

Entende-se que a avaliação dum professor ou de um formador tem mais sentido sempre que se relaciona com as suas expectativas e a sua realidade, isto é, com a sua turma e com o seu contexto de trabalho, devendo participar ativamente no processo de avaliação através da autoavaliação. Enquanto se forma analítica e reflexivamente, vai construindo a realidade em função das particularidades do seu percurso profissional. A reflexão sobre a prática vai direccionando o professor para a investigação, ou melhor, vai-o transformando num investigador.

A avaliação pode ter diversos contornos: a avaliação diagnóstica para situar um nível e compreender dificuldades; a avaliação formativa que serve para guiar, assim como a avaliação prognóstica; a avaliação sumativa usada num momento crucial do processo; auditorias; avaliação da qualidade do currículo.

Os processos avaliativos têm evoluído ao longo de décadas. Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), seguindo uma proposta de Guba e Lincoln (1990), citados por Martins, Candeias e Costa (2010), consideram quatro gerações do conceito de avaliação:

Na primeira geração a avaliação e a medida são sinónimos e, por isso, o avaliador mune-se de instrumentos de medida, testes e escalas, para determinar o que o avaliado é capaz de demonstrar do seu conhecimento. (...)

Na segunda geração a avaliação centra-se nos objectivos e a medida passa a ser considerada como instrumento para validar o grau de concretização dos mesmos. (...)

Na terceira geração é integrado na avaliação o ato de julgar, pelo que a finalidade da avaliação “é emitir um juízo acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) de um objecto, sendo o avaliador o juiz, que também descreve e aplica ou constrói instrumentos, conservando, assim, as facetas de narrador e técnico” (2003, p.11).

Na quarta geração, já numa perspectiva construtivista, atribui ao avaliador o papel de orquestrador de um processo de negociação que envolve avaliadores e *stakeholders* e uma metodologia construtivista de interação, análise e reanálise. (Martins, Candeias, & Costa, 2010, pp. 19-20)

Relativamente à avaliação do desempenho docente, Figari (2007, pp. 17-18) propõe-se “analisar a avaliação de professores em torno de um eixo, que opõe dois modelos extremos: por um lado, o controlo da realização das tarefas e, por outro, o desenvolvimento das pessoas, podendo considerar-se, entre estes dois pólos, todas as *nuances* e posições intermédias imagináveis.”

2.2 A avaliação de professores em Portugal

Pode considerar-se que a avaliação de professores em Portugal viveu até ao presente três momentos dominantes, a partir de TEVAL, 2006, p.15: o primeiro, de natureza sumativa, com objetivos claros relativos ao acesso, à permanência ou à promoção na profissão. No segundo momento, embora acompanhando os objetivos sumativos do anterior, surgem os propósitos de natureza formativa, a que se começa a dar importância por se acharem determinantes para o desenvolvimento profissional dos professores e contribuírem para o seu crescimento. O terceiro momento, a que se tem assistido nos

últimos anos, poder-se-á dizer que se dirige para o domínio das intenções formativas da avaliação.

Nos anos setenta e início dos anos oitenta, assistimos a um movimento de reforma educativa que teve como principais preocupações a democratização do ensino, a criação de igualdade de oportunidades de acesso e a formação inicial de professores, dada a sua necessidade para fazer face à escola de massas, temas abordados na narrativa apresentada na parte I deste trabalho.

É no final da década de oitenta e na década de noventa que toma relevo a promoção da qualidade da educação e com ela a importância dos resultados de aprendizagem e a prestação de contas. É com o Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio que se regula a avaliação do desempenho, cujo propósito passa por incentivar o mérito e o profissionalismo dos docentes. A crise educativa provocada pela democratização da educação e o consequente ritmo das mudanças foi tão rápido, que se verifica ter acontecido alterações em Portugal em dez anos, que noutros países demoraram trinta anos. Entra em vigor a LBSE de 1986 (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) que serve de base para o sistema educativo português e engloba a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar, sendo a primeira não obrigatória. Da segunda fazem parte o ensino básico, secundário e superior e a terceira funciona como seu complemento. Entre 1985-86 e 1992-93 assiste-se a um aumento de 46% de professores no ensino secundário para decrescer em 19% entre 1992-93 e 1997-98, devido à diminuição do número de escolas, correspondendo a um decréscimo no número de alunos.

A avaliação de professores foi realizada pela inspeção, apoiada pelos reitores até 1974. A partir daí e até 1986 não se falou de avaliação. É com a LBSE que volta à agenda política e se dá a implementação do primeiro modelo de avaliação. No início da década de noventa, com o Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de julho, a par com um novo modelo de gestão e administração das escolas, desenham-se o desenvolvimento profissional dos professores, a progressão na carreira e a implementação de mecanismos de prestação de contas.

No entanto, Simões (1998), a quem se deve um estudo sobre a implementação da primeira política de avaliação em Portugal conclui que existia “uma avaliação de professores que não avaliava”, uma vez que os relatórios de autoavaliação que os professores apresentavam não eram analisados, dando origem à menção de Satisfaz, apenas pelo cumprimento dos requisitos legais. O impacto desta prática de avaliação no desenvolvimento profissional era nulo ou quase nulo, já que os professores a entendiam como simples resposta a uma tarefa burocrática. A perceção de que esta política foi transformada numa mera tarefa administrativa e a convicção de que a progressão na

carreira devia estar relacionada com o desenvolvimento profissional, em que a formação contínua constitui um direito e um dever profissional e ainda que a avaliação se deve centrar nas escolas e basear em planos de desenvolvimento, levam à formulação de uma nova política de avaliação. Aqui, o relatório de reflexão crítica deve entender-se como uma estratégia de promoção da reflexão sobre as práticas.

No Decreto-Lei nº 75/2007 de 19 de janeiro, que constituiu a sétima alteração ao ECD, reconhece-se que, logo no preâmbulo (pp. 501-502), o Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de janeiro “cumpru a importante função de consolidar e qualificar a profissão docente”, no entanto, tornou-se um obstáculo do “desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes”. Para isso contribuiu o regime de progressão na carreira, que permitia que todos pudessem aceder ao topo da carreira, independentemente do seu desenvolvimento profissional; a formação contínua, apenas para obtenção do número de créditos necessários e a avaliação do desempenho, que se converteu num “simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo.” A avaliação nesses anos tratou indiferentemente os melhores profissionais e os que se limitavam a cumprir minimamente as suas obrigações; permitiu que docentes mais jovens, com menos experiência e formação, desempenhassem funções de coordenação e supervisão, o que inibiu o incentivo e a motivação de muitos docentes.

Pode também ler-se que esta alteração pretende “promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado.” Prevê uma categoria diferenciada, à semelhança do que acontece na Administração Pública. É então que aparece o ‘professor titular’ que deverá exercer funções de coordenação e supervisão, mas que quase não aqueceu o lugar. Estabelece-se “um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva, (...) tendo em conta a auto-avaliação do docente, não assenta exclusivamente nela.”

Este novo regime de ADD é regulamentado pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, que refere a diferenciação dos desempenhos com a fixação de percentagens máximas para atribuição de Muito Bom e Excelente, tendo em consideração a classificação externa da escola e que vêm a ser estabelecidas no Despacho nº 20131/2008. Com o Decreto-Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de janeiro, conhecido por “Simplex 2”, que não apaziguou a luta dos professores, já que manteve a existência de quotas e a avaliação por pares, não garantindo nem a objetividade, nem a imparcialidade, assiste-se a um

sistema de avaliação por ciclos avaliativos de dois anos que vigorou entre 2007-2009 e 2009-2011.

Em 2010, com base na experiência, nos descontentamentos manifestados pelos professores, em instabilidades a nível da própria escola e nacionais e nas negociações com organizações sindicais, foi efetuada uma revisão que deu origem a algumas alterações. Surge então o Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho, que estabelece como um dos objetivos “a valorização do trabalho e da profissão docente” (p. 2229). Revê, pela décima vez, o ECD e introduz alterações no sistema de avaliação do desempenho, visando a sua melhoria, em articulação com a progressão na carreira, de forma a garantir a qualidade do serviço educativo, prevendo procedimentos mais simples. Institui modalidades de supervisão da prática docente e acaba com os professores titulares, passando a haver uma única categoria.

O Decreto-Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho estabelece legalmente a ADD e visa “clarificar a sua articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação, tendo em consideração os princípios e objectivos subjacentes à avaliação de desempenho dos trabalhadores da Administração Pública, bem como as recomendações efectuadas pelo conselho científico para a avaliação de professores e pela OCDE.” (p. 2238)

O Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro (p. 829) procede à décima primeira alteração do ECD e última, até ao momento. Pretende criar condições de estabilidade e dignificação da profissão, o que passa pela necessidade de uma reforma no modelo de ADD, de forma a simplificar e desburocratizar o processo, mas mantendo o grau de exigência e rigor. A ADD passa a incidir sobre três grandes dimensões: “i) a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional. Transversalmente, estas três dimensões são indissociáveis dos pressupostos deontológicos que enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente.” Refere ainda: “A preocupação de rigor e de justiça na emissão dos juízos avaliativos é consubstanciada na articulação entre uma avaliação interna e uma avaliação externa.” (p. 830); verifica-se igualmente a clareza dos critérios e a transparência dos processos, pelo que se adota “um sistema de referência que tem por base os objectivos e metas do projecto educativo da escola, bem como um conjunto de parâmetros definidos a nível nacional pelo Ministério da Educação e Ciência.” Sublinha também que se pretende “fazer da avaliação do desempenho uma oportunidade ao serviço do desenvolvimento

profissional dos docentes, da melhoria do ensino, dos resultados escolares dos alunos e em sentido lato, da melhoria da qualidade do serviço público de educação.”

Com o Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, regulamentam-se então as grandes linhas de avaliação de professores, orientada para a melhoria dos resultados escolares e de aprendizagem dos alunos, valorizando a atividade letiva e pretendendo centrar o trabalho dos professores no que de facto é útil para o seu desenvolvimento profissional; incentiva e promove a motivação dos docentes ao reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, com procedimentos simples e um mínimo de componentes e indicadores. Prevê ciclos de avaliação mais longos, a par com a duração dos escalões, para que se mantenha mais tranquilidade, gerando uma diminuição dos conflitos entre avaliador e avaliado. É atualmente o que está em vigor.

Segue-se um quadro que pretende fazer um resumo das diferenças, em termos legais, da avaliação dos professores, quando tiveram lugar e em que consistem.

Quadro 3: Avaliação de professores em Portugal (sinopse)

Ano	Lei	Pretensão	Objetivos	Intervenientes na avaliação	Observações
1947 a 1974				Inspeção com apoio dos diretores das escolas (reitores)	
1974 a 1986		Não se falou de avaliação			
1986	Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo				Vastas medidas político-legislativas inseridas no quadro de Reforma Global do Sistema Educativo que têm início mesmo antes de aprovada a lei.
1992	Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de julho	Relatório de auto avaliação. Número de créditos.	Promover o desenvolvimento profissional.	Presidente do Conselho Executivo.	Primeira legislação sobre avaliação de professores.
1998	Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio	Documento de reflexão crítica (relatório de auto avaliação). Número de créditos obtidos em formação.	Regula a avaliação dos professores.	Comissão de avaliação (de 3 a 5 professores da escola, nomeada pelo Conselho Pedagógico que deve emitir parecer).	Poderá levar ao profissionalismo e ao aumento do poder dos professores.
2007	Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro	Fichas de avaliação (director e coordenador); Ficha de auto-avaliação (professor); Comissão (validação); Entrevista; Reunião	7ª alteração do ECD: Procede à estruturação da carreira; Estabelece um regime de avaliação mais exigente; Prova pública para ingresso;	Coordenador do departamento ou do conselho de docentes ou professor titular; Inspeção; Direção	Pluralidade de instrumentos (observação de aulas, critérios, resultados escolares dos alunos) Ciclos de 2 anos

Ano	Lei	Pretensão	Objetivos	Intervenientes na avaliação	Observações
		avaliadores. Número de créditos obtidos em formação.	Altera regime jurídico da formação contínua.		
2010	Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho	Relatório de auto-avaliação; Ficha de avaliação global; Registo de observação de aulas (se houver) Número de créditos obtidos em formação. Entrevista, se solicitada.	10ª alteração ao ECD Quotas (percentagem máxima para as menções qualitativas de Muito Bom e Excelente)	Relator Júri de avaliação Comissão de coordenação da avaliação do desempenho (CCAD)	Introduz alterações no sistema de avaliação de desempenho numa perspectiva de desenvolvimento profissional; Tem em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação; Permite a avaliação de todos os docentes em ciclos de 2 anos;
2012	Decreto nº 26/2012, de 21 de fevereiro	Projecto docente ou metas e objectivos do projecto educativo; Documento de registo de participação nas dimensões; Relatório de auto-avaliação e parecer do avaliador.	11ª alteração do ECD	Presidente do conselho geral; Diretor; conselho pedagógico; secção de avaliação do conselho pedagógico; avaliador externo e interno; avaliado.	Avaliação interna e externa; Criada bolsa de avaliadores externos com formação em supervisão ou experiência e da mesma área do avaliado;

A avaliação de professores pode ser abordada em diferentes perspetivas. É a Ana Paula Curado que se deve um dos primeiros estudos sobre o assunto em 2000 com o “Estudo de Delphi”, seguindo-se em 2002 um estudo sobre o processo de implementação da política de avaliação de professores. A sua análise segue a perspetiva da mudança organizacional (Fullan, 1982, 1995) e a implementação de política (Odden, 1991). Neste estudo, segundo a autora (2002), a mesma política pode ser implementada de formas diversas, consoante as diferentes características organizacionais das escolas. Sendo o propósito desta avaliação a determinação da medida em que os professores contribuem para atingir os objetivos organizacionais. As organizações são formadas por pessoas, sendo o seu desempenho melhorado quando os seus interesses se confundem ou se enquadram com os da organização.

As organizações que funcionam segundo um quadro dos recursos humanos tendem a investir nas pessoas e na sua formação e a promover diversos tipos de distribuição de poder e partilha de decisões (Bolman & Deal, 1997). Esta estratégia baseia-se no pressuposto de que as pessoas, quando empenhadas, trabalham melhor, o que por sua vez melhora tanto o moral como a produtividade. A avaliação do desempenho tende a ser tratada como um processo recíproco de interação entre o avaliador e o avaliado, em que a

discussão do feedback e o estabelecimento de objectivos são estratégias básicas para melhorar o desempenho pessoal. A implementação de sistemas de apreciação por pares e de supervisão clínica – preparação, observação, feedback e seguimento (follow-up) – é utilizada para monitorizar e desenvolver os trabalhadores e a organização simultaneamente (Harris, 1997). (Curado, 2002, p. 66)

Ana Paula Curado (2002) refere uma literatura dirigida à avaliação de desempenho, dando-nos conta de que, se esta envolver diretamente os professores na preparação, implementação e seguimento do processo, constituirá, sem dúvida, um importante fator de desenvolvimento profissional e levará à melhoria das organizações escolares. Um modelo de avaliação ligado ao desenvolvimento profissional dos docentes e ao desenvolvimento organizacional requer o uso de métodos e fontes diversificadas que incluem a autoavaliação e a apreciação por pares.

Holly (1989), Holly e McLoughlin (1989) e Kremer-Hayon (1993) encararam a auto-avaliação como uma fonte de reflexão sobre as práticas, que poderia conduzir ao desenvolvimento pessoal e profissional se envolvesse a construção de um clima de escola em que os professores não tivessem receio de correr riscos, num contexto de relações interpessoais colaborativas.” (Curado, 2002, p. 74)

Sendo o ensino uma profissão, a sua monitorização deve ser efetuada pelo próprio corpo profissional e a avaliação de professores deve refletir a complexidade do ato de ensinar (Chism,1999). Darling-Hammond e McLaughlin (1995) são de opinião de que a apreciação pelos pares é a melhor forma de julgar a complexidade do ato de ensinar, uma vez que os professores desempenham uma multiplicidade de papéis e levaria a situações de discussão sobre o processo ensino/aprendizagem, de diversas formas, incluindo o exame do currículo, de práticas, de problemas de escola, e mesmo a participação em modelos de supervisão e acompanhamento.

Mas, por exemplo, (Chism,1999) apresentou alguns aspetos contra, nomeadamente: não ser hábito abrir as portas da sala de aula, sendo entendido muitas vezes como uma violação à privacidade; que colega, que par está em condições para dar uma opinião fiável sobre a exatidão e atualização dos conteúdos?; como contornar enviesamentos, rivalidades, parcialidades; a situação sensível em que os pares ficam colocados quando está em causa a progressão na carreira; os constrangimentos de tempo e a inexistência de padrões de desempenho para guiar a avaliação dos docentes; como validar e tornar fiável o que os pares observam e se o fazem com precisão e consistência, entre outros. Todavia, defendeu que estes constrangimentos poderiam ser ultrapassados se “a apreciação pelos pares fosse implementada em processos de avaliação de carácter formativo, que envolvessem o consenso sobre padrões de avaliação, múltiplos avaliadores, múltiplos métodos e um compromisso sustentado entre todos os participantes. Darling-Hammond e McLaughlin (1995) e Kremer- Hayon (1993) “defenderam que a implementação de práticas positivas de apreciação pelos pares seria facilitada em escolas cujo clima se caracterizasse pela

existência de estruturas de apoio e interpessoais colaborativas.”, citado por Curado (2002, pp. 75-76).

Revertendo para a nossa experiência, com base nos estudos de Curado (2002, p. 97) e como a própria refere: “Parecia, assim, que a política de avaliação, embora declarasse pretender promover o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas, não incluía alguns dos requisitos básicos para o fazer.” Isto porque se encontraram omissas, nesta política, duas características essenciais para a promoção da qualidade escolar: 1) a observação de aulas como forma de trocar experiências, discutir novas perspectivas e melhorar as práticas docentes; 2) a análise do sucesso dos alunos.

No entanto, o sistema de ADD em Portugal foi sofrendo evolução, com avanços e recuos. No Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho, já se referem os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional, com base na proposta do Conselho Científico, como elementos de referência da avaliação. Os padrões de desempenho foram apresentados num despacho do Gabinete da Ministra da Educação Isabel Veiga e produziram efeito a partir de 15 de outubro de 2010. Aí pode ler-se: “os padrões de desempenho docente que aqui se apresentam pretendem constituir um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribua efectivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos.” Num anexo a este documento, apresenta-se uma nota explicativa das dimensões (profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, que são consideradas para constituir as vertentes caracterizadoras da actuação profissional docente); dos domínios e indicadores, dos níveis e descritores e da globalidade do processo de avaliação.

Temos conhecimento de que, neste período avaliativo, muitos avaliadores, apelidados de relatores, avaliaram sem recorrer aos referidos padrões de desempenho. Como foi possível então uma avaliação justa, equitativa e fiável?

É forçoso e imperioso falar das emoções e sentimentos provocados pelo modelo de ADD implementado entre 2007 e 2011 e que foi sendo tão contestado pela classe docente, apesar das suas sucessivas simplificações, nomeadamente no que se refere à observação de aulas, primordiais num primeiro momento, deixando de o ser em seguida, a não ser que o professor aspirasse à classificação de Muito Bom ou Excelente, ou a definição de objetivos, que depois passaram a ser opcionais. Viveram-se nas escolas tempos demasiado difíceis e de grande instabilidade que determinaram um sem número de experiências emocionais pouco ou nada positivas, levando a um perceptível mal-estar, *stress* e

insatisfação nos professores, que tiveram repercussões no seu dia a dia, tendo inclusive extravasado para a sala de aula e para a opinião pública: “(...) os incidentes críticos que ocorrem na vida e no trabalho dos docentes são susceptíveis de afectar de diferentes maneiras a sua prática profissional, espoletando também diferentes emoções e sentimentos.” (Martins, Pessoa, & Vaz-Rebelo, 2011, p. 76)

Estas autoras realizaram um estudo sobre avaliação do desempenho: emoções e sentimentos dos professores. Com base na perspectiva de Damásio (2000 e 2001), dão-nos conta de que este autor distingue seis emoções primárias ou universais – alegria, surpresa, tristeza, raiva, medo e aversão, considerando apenas as duas primeiras como positivas, e as emoções secundárias – embaraço, vergonha, ciúme, culpa e orgulho. Damásio considera que as emoções originam sentimentos, com muitas variedades, no entanto, nem todos os sentimentos provêm de emoções. Sem querer entrar em pormenores, os sentimentos de fundo propostos pelo autor são: “fadiga; energia; excitação; bem-estar; mal-estar; tensão; relaxamento; desconstracção; arrebatamento; desinteresse; estabilidade; instabilidade; equilíbrio; desequilíbrio; harmonia; discórdia; ansiedade; apreensão. (Damásio, 2000, citado por Martins, Pessoa & Vaz-Rebelo, 2011, p. 80)

Na obra *O sentimento de si*, Damásio deixa claro que “é através dos sentimentos, que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente” (2000, p.56). Poderíamos, então, de uma forma simples, distinguir emoção de sentimento dizendo que emoção é ruído, é extravasamento, é explosão, enquanto sentimento é silêncio, é mutismo, é contenção. (Martins, Pessoa, & Vaz-Rebelo, 2011, p. 80)

Retomando o estudo efetuado pelas autoras, a análise dos resultados obtidos apresenta os sentimentos/indicadores referidos pelos professores com mais frequência, que aqui se registam por ordem decrescente: mal-estar, indignação, revolta, medo de represálias, desconfiança, união na contestação ao modelo, ironia, desânimo, inveja, desdém, resiliência, alívio por não exercer a função de avaliadora, egoísmo, medo da arbitrariedade do modelo de avaliação, medo pelo possível prejuízo da sua imagem, indecisão e tensão.

Dá-se conta de alguns aspectos pertinentes, tais como: “assistimos, nalgumas escolas, a uma competitividade entre os professores que até aí não acontecia.”; “esta conflitualidade fez emergir uma solidariedade profissional...”; “o avaliado vê um colega seu, que porventura até evidencia menores capacidades científico-pedagógicas, passar a seu avaliador”; “a subjectividade/pouca fiabilidade dos critérios foi o ponto fraco referido com mais frequência”, etc. As autoras verificaram também que se identifica um maior número de emoções e sentimentos em docentes com mais tempo de serviço, relacionando este aspeto com as fases da carreira segundo Huberman (1992). Talvez se justifique então a avalanche de pedidos de reforma, muitas das quais antecipadas. Em conclusão, “No [seu] estudo ficou

evidente o forte predomínio de uma vertente negativa das emoções e dos sentimentos. Com efeito, foram sistematicamente mencionados medos, mal-estar, injustiças, (...)” (Martins, Pessoa, & Vaz-Rebelo, 2011, p. 94)

Um modelo de ADD:

“Não pode prejudicar a moral e a confiança dos professores, destruir relações, desencorajar iniciativas ou diminuir o empenho sincero e espontâneo que muitos profissionais demonstram no seu quotidiano escolar e o que concluímos do nosso estudo foi que, na escola, há mal-estar, desânimo, tensão e desconfiança.” (Martins, Pessoa, & Vaz-Rebelo, 2011, p. 94)

O ano letivo de 2011-2012 foi convertido num ano preparatório do dispositivo legal, designadamente, no plano interno das escolas, destinado à conceção de instrumentos de registo e avaliação, não havendo produção de efeitos no novo regime de ADD para os docentes de carreira. Foi ainda dedicado à formação dos avaliadores internos e externos, não havendo lugar à observação de aulas. Deste modo, nos últimos três anos a questão da avaliação ficou um pouco atenuada, embora se sintam ainda muitos dos seus efeitos.

2.2.1 Enquadramento sistémico da avaliação do desempenho

Qualquer organização, qualquer sistema é uma unidade complexa, nas palavras de Figari:

O sistema é geralmente definido como uma unidade complexa, um conjunto de elementos que interagem entre si e eventualmente com o meio exterior. No bem conhecido sentido cibernético, o sistema compreende um comando de entrada da informação, um comando de saída e um anel de retroacção com um órgão detector e corrector dos desvios em relação ao programa que permite agir sobre a entrada (causas) para modificar as suas variações. (Figari, 1996, p. 54)

Sendo a escola uma organização, um organismo vivo, ativo, social e aberto onde diversos grupos interagem, tem de ser pensada como um sistema altamente complexo, como um todo que necessita de equilíbrio entre as partes que o integram. As organizações são entendidas como “sistemas operando em ambientes abertos e com interdependência dinâmica” (Hampton, 1990, p. 144). À escola é pedida uma relação social aberta, articulada com os demais sistemas sociais, contextuais, institucionais, interagindo com maior ou menor grau de influências, com adaptações e mudanças contínuas, para que melhor possa cumprir os objetivos da educação. Nestas observações podemos inscrever a seguinte frase: “é certo que a escola não pode ser um sistema fechado, mas deve situar-se na encruzilhada de aspirações e tensões e na esfera de influência de outros sistemas.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 38). Por outro lado, “cada escola é uma realidade singular, dotada de identidade própria e de uma cultura específica” (Silva, 2010, p. 40).

Canário, por sua vez, refere-se à orgânica da escola dizendo:

O seu funcionamento é em grande medida o resultado da interacção das representações e comportamentos dos vários grupos de actores sociais envolvidos (professores, pais, alunos, comunidade.). A escola insere-se pois numa outra rede de relações mais vasta, correspondente a uma comunidade local, entendida como uma entidade social organizada e com identidade própria. (Canário, 1992, p. 69)

Parece decisivo para a escola criar a sua própria identidade através do projeto educativo, operacionalizado no plano anual de atividades e numa postura consentânea com a realidade do mundo em que vivemos, para atingir os objetivos que propõe a LBSE – formação integral dos cidadãos, permitindo-lhes a sua integração na sociedade. Ao mesmo tempo, pretende-se que a escola seja capaz de se ajustar rápida e eficientemente às profundas e rápidas mudanças e exigências sociais, sendo ela mesma um agente importante de transformação do meio social.

Reproduzimos aqui as cinco disciplinas que para Senge (1990), qualquer organização deve dominar e que nos são apresentadas por (Curado, 2002, p. 66), considerando o impacto que os atuais programas de desenvolvimento organizacional apresentam:

Domínio pessoal, ou seja, a promoção de uma atitude individual e colectiva de criatividade em relação à mudança;

Modelos mentais, ou seja, a definição de valores e princípios que enquadrem a actividade organizacional;

Uma visão partilhada da missão da organização;

Aprendizagem de grupo através do diálogo e da discussão;

Pensamento sistémico, a quinta disciplina: a assunção de que as organizações são sistemas complexos, em que todas as dimensões – ao nível individual, de grupo e equipa, organizacional e contextual – se encontram interligadas.

Apesar de considerarmos que qualquer das cinco disciplinas se relaciona com as temáticas abordadas ao longo deste trabalho, o enquadramento sistémico da avaliação do desempenho absorve situações relativas a todas as disciplinas atrás mencionadas, mas, neste ponto, parece-nos que a última disciplina se reveste de particular interesse.

Ora, para determinar o nível de eficácia e produtividade da escola tem forçosamente que se recorrer à avaliação, da própria escola e dos profissionais que lá trabalham. É na escola que se processa a ADD, que engloba, direta ou indiretamente, todas as considerações anteriores e todas aquelas que têm vindo a ser focadas ao longo deste trabalho, daí o seu carácter complexo, multifacetado e sistémico.

Já Canário (1996) e Barroso (1997b) “preconizam uma abordagem sistémica, onde o actor e o sistema não podem ser dissociados”. Verifica-se, então, aqui uma mútua dependência entre o professor e a organização. Hopkins (1992) distingue avaliação da escola com um tríptico enfoque: avaliação da melhoria, avaliação para a melhoria e

avaliação como melhoria. A primeira traduz-se na medição do alcance dos objetivos, com a avaliação dos resultados; a segunda identifica-se com avaliação formativa, tendo esta que estar relacionada com o desenvolvimento do corpo docente e desenvolvimento da própria escola; a terceira significa que o processo de avaliação e o de desenvolvimento profissional é a mesma coisa, em que o papel do avaliador e do utilizador estão ligados. A melhoria da escola diz respeito a uma série de fatores e pressupõe ter-se em conta muitas condições internas relacionadas entre si, como por exemplo: sala de aula, processo ensino-aprendizagem, currículo, organização escolar, política local, clima de escola, relação com os pais.

Deste modo, a avaliação do desempenho docente leva-nos também à avaliação da escola, pois existe uma inter-relação entre as duas:

“A auto-avaliação da escola como instrumento de desenvolvimento e da melhoria da sua qualidade baseia-se na hipótese de que a qualidade dos estabelecimentos de ensino primário e secundário é determinado por um vasto leque de factores interligados. Embora a escolha dos critérios de avaliação dependa do quadro jurídico, político e orçamental, que é da competência exclusiva dos estados membros, é inegável que o profissionalismo dos professores, o conteúdo do processo de aprendizagem dos alunos, as relações no seio da escola, a integração desta na comunidade envolvente, o método de gestão escolar e as características da escola como espaço de vivência são factores determinantes da qualidade da escola.” (Monteiro, 2008, p. 22)

Pode também avançar-se que os níveis de eficácia e produtividade da escola não passam só pela disposição de meios técnicos, materiais e financeiros (se bem que eles também sejam importantíssimos), mas sobretudo por uma organização racional, inteligente e flexível que contribua para o bem-estar e satisfação de todos os seus agentes: professores, alunos, funcionários, direções...

Registe-se ainda que: “Os processos de avaliação do desempenho docente são processos complexos e multidimensionais que, nessa condição, obrigam a considerar uma pluralidade de exigências relativas a um ecossistema relacional muito específico e muito delicado.” (Baptista, 2011, p. 29)

Como refere a mesma autora: “O desempenho docente remete sempre para uma actividade profissional desenvolvida em contexto de comunidade organizacional, enquadrada por um projecto educativo e inscrita numa dinâmica relacional alimentada por muitos circuitos de mediação interpessoal.” (Baptista, 2011, p. 35)

De Ketele e outros autores (2010) entendem a avaliação como uma postura sistémica, uma vez que: nenhum ator age sozinho; todos os atores fazem parte dum sistema, outros atores estão também implicados; não se avalia um ator sozinho; avalia-se um ator num sistema e, por último, ao avaliar a ação num sistema, avalia-se indiretamente o sistema e as ações dos outros atores do sistema, sendo neste caso o ator o professor.

Se nos reportarmos à avaliação de alunos, Hadji distingue o que apelida de três grandes jogos: “Do ponto de vista da utilização social da avaliação, distinguimos, pelo menos, três grandes jogos possíveis: o da gestão didáctica (espaço das aprendizagens), o da gestão institucional (espaço de diálogo pais/professores/alunos), o da gestão social (espaço de articulação escola/sociedade).” (Hadji, 1994, p. 88)

Também a LBSE, Lei nº 46/86, de 14 de outubro diz que o objetivo primordial da escola será o de educar [...] permitindo-lhes [aos alunos] a aquisição de competências/atitudes tendentes ao desenvolvimento da investigação científica, tecnológica e de adaptação à mudança e à inovação, tendo em vista a sua integração numa sociedade em constante mutação em que os conhecimentos nunca poderão ser definitivos. A escola terá que estar preparada para os sucessivos avanços e mudanças que ocorrem constantemente, para um saber em constante evolução, para uma sociedade dinâmica, para um futuro incerto.

Para uma organização (que todos queremos) de sucesso, é necessário que se caminhe para níveis de excelência e competência, capazes de, por si, garantirem uma evolução sem grandes sobressaltos das organizações educativas que “passe pela coordenação da acção colectiva, pela criação de condições de diálogo, pela animação de reuniões, pela gestão de grupo, pela verdadeira cultura de concertação e de cooperação” (Nóvoa, 1992, pp. 73-74).

A existência de um projeto educativo e de um plano de atividades exequíveis, produto de reflexão e motivação de todos os intervenientes com diferentes organizações internas, farão com que a escola faça frente e tente acompanhar a imparável e implacável evolução do mundo.

Será lícito concluir que a escola é uma organização complexa, pois é considerada como um espaço organizacional, com características muito próprias, e cujo funcionamento é fruto de um equilíbrio entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio. E, para responder às necessidades presentes e futuras, a escola deverá procurar formas eficazes de se organizar com sucesso e de encontrar soluções certas para o momento certo.

2.2.2 Avaliação e formação

Se antes a formação inicial, obtida pela frequência de um curso superior e claro, com posterior aproveitamento, dava habilitação para a docência, hoje não tem o mesmo sentido e fala-se na formação ao longo da vida. As mudanças ocorridas nos últimos anos, a todos os níveis, exigem ao professor o desenvolvimento de tarefas para as quais muitos docentes não tiveram preparação ou formação adequada, como por exemplo, as novas tecnologias,

em que alguns professores ainda manifestam dificuldades, ou para desempenhar outras funções, nomeadamente, e bem recentemente, as de avaliador.

O conhecimento evolui de dia para dia, a informação é constante e permanente, por isso a necessidade de constantes readaptações ou reatualizações. Ao professor é exigido um papel ativo, determinante, estruturante, daí a necessidade de se atualizar continuamente. A formação contínua deve possibilitar atualizações para que os docentes possam e consigam dar resposta às inovações, às mudanças dos programas, à aplicação de novas estratégias, novos materiais, novas técnicas, novas metodologias, novas funções, em suma, ao desenvolvimento de novas competências de forma a melhorar o seu desempenho e contribuir para a melhoria da qualidade da educação, em toda a sua plenitude. Como refere Flores (2003): “Espera-se que eles pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida,...”, citado por Alves, Flores e Machado, (2011, p. 24).

A formação contínua é pois uma componente do desenvolvimento profissional, sendo este um processo de aprendizagem/crescimento contínuo, que se pode centrar no professor ou num grupo de professores, com a preocupação de promover mudanças educativas, beneficiando todos os intervenientes da comunidade educativa. Para Alarcão (1996), o desenvolvimento pessoal e profissional é um processo contínuo que tem lugar ao longo de todo o percurso formativo do professor, inserindo-se num projeto de vida, sendo cada professor participativo e responsável pelo seu crescimento ou acomodação.

No Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho, na p.2238, lê-se que “diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, devendo estas ser consideradas no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada.” Deste modo, reconhece-se na própria legislação que a formação é inerente à profissão docente.

A avaliação formativa é um processo contextualizado que requer recolha de informações e método no decorrer do processo e remete para a participação dos docentes em todos os momentos, levando-os a tomar consciência da necessidade de refletir sobre o seu percurso profissional ou sobre o seu próprio desempenho. Dito de outra forma, fomentando a sua autoavaliação. Como refere Alves, Flores e Machado:

[O] acto de auto-avaliar integra a avaliação de si próprio para si próprio. Através de uma atitude reflexiva, ele toma consciência da acção e da lucidez indispensável a qualquer aprendizagem significativa... Auto-avaliar-se é tornar visível a sua acção, é construir a sua identidade, é realizar-se através da confrontação... (Alves, Flores, & Machado, 2011, p. 127)

A avaliação formativa está, portanto, associada ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor e tem uma função reguladora, dando importância ao processo, ao contrário da avaliação sumativa que valoriza o produto, uma vez que se centra na

responsabilização do professor, na prestação de contas ou na “medição” da competência, desempenho ou eficácia dos professores – Avaliação do Desempenho.

A Avaliação do Desempenho Docente é um modelo de cariz formativo, quando pressupõe a perspectiva de desenvolvimento profissional, centrado nas necessidades dos docentes, e de cariz sumativo, uma vez que está dirigida para a tomada de decisões, orientadas por metas estabelecidas nos documentos estruturantes da Escola, no que diz respeito à prestação de contas dos docentes. (Alves, Flores, & Machado, 2011, p. 129)

Como alerta Domingos Fernandes (2008), em qualquer modelo de avaliação encontramos pelo menos duas lógicas que parecem incontornáveis. Uma delas, claramente associada ao desenvolvimento pessoal e profissional e que remete para uma avaliação de natureza mais contextualizada, contratualizada e formativa; e outra lógica, mais centrada na responsabilização pública e na prestação de contas, remetendo neste caso para uma avaliação mais sumativa e orientada por objetivos de mensurabilidade e quantificação. (Citado por Baptista 2011, p. 30)

Ainda Baptista salienta que “as questões de ética e de avaliação de desempenho deverão constar entre as prioridades de formação inicial e contínua dos professores, privilegiando neste caso lógicas de formação integrada, dirigida tanto a avaliadores como a avaliados.” (Baptista, 2011, p. 48)

Dada a importância da componente da prática pedagógica no processo de formação de professores, não podemos deixar de nos referir aos vários cenários existentes que explicitaremos no ponto 3.1.

No Diário da República, 2ª série – Nº 89, de 9 de maio de 2013 (p. 14748), na síntese do relatório “O Estado da Educação 2012: Autonomia e Descentralização”, decorrente da reunião plenária do Conselho Nacional da Educação, veiculam-se profundas preocupações, nomeadamente as dificuldades de alunos e suas famílias devido à crise económica pela qual os portugueses têm vindo a passar nos últimos anos, à insegurança vivida pelos professores, à dificuldade de adaptação e integração das mudanças introduzidas num curto espaço de tempo ou à diminuição dos recursos. Neste relatório, reconhece-se que:

O acesso à educação e o direito de aprender são indispensáveis ao desenvolvimento dos talentos das pessoas, à afirmação dos países e ao equilíbrio e bem-estar das sociedades. Vivemos numa sociedade do conhecimento caracterizada pela diversidade, onde o direito à educação já não se restringe à possibilidade de frequência de uma escola. É também o direito à apropriação do saber e à aquisição de competências de cidadania, o que apela à necessidade de uma educação de elevadas qualidades pedagógicas e científicas.” Desse modo “a melhoria de um sistema educativo pressupõe necessariamente a valorização dos seus professores e a sua formação.” E ainda “a existência de formações profissionais de qualidade, (...).

2.2.3 Avaliação e desenvolvimento profissional

O exercício da profissão docente tem sido alvo de sucessivas mudanças e alterações, muitas vezes determinadas pelos desafios que a sociedade atual impõe, pelas orientações internacionais, pela necessidade de reestruturação e adaptação às novas exigências de processos ensino/aprendizagem à luz de novos paradigmas educacionais que levam a uma nova visão de escola. A profissão de docente tem sido alvo de sucessivas alterações na legislação. O próprio ECD: Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril sofreu a partir de então sucessivas adaptações, sendo a última referente ao Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro.

Nestas sucessivas alterações, a avaliação do desempenho docente assume especial relevo, tendo sido aplicadas diversas orientações e/ou experiências, a maioria das vezes contestadas pela classe docente, quer antes, quer depois da sua implementação, que chegaram a culminar em diversas manifestações e greves, tendo estas tido uma adesão nunca vista, dado o descontentamento e a insatisfação manifestada pela classe docente.

No Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, pode ler-se: “Tem-se em vista uma avaliação do desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e de indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional.” No Decreto-Lei 75/2010, de 23 de junho, ordenado pelo Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho pode ler-se no artigo 3º, no ponto 2 e 3, respetivamente: “A avaliação de desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, (...), no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.”

Vemos que a preocupação com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores reveste-se de importância fulcral, bem como a identificação das suas necessidades de formação. A ADD deixou de se basear na autoavaliação, como previa o Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril, e passou a considerar propósitos de elevação dos padrões de qualidade do serviço educativo, de melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e de orientação do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Trata-se dum processo demasiado complexo, pois requer escolhas, tomada de decisões, elaboração de juízos e procedimentos, baseados em modelos que lhes dão sentido, bem diferentes da política usada anteriormente e longe da cultura tradicional docente.

Estas considerações levam-nos, em primeiro lugar, a perceber qual a abrangência do desenvolvimento profissional, pelo que não podemos deixar de visitar Day, apresentando aqui o seu raciocínio:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É um processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, pp. 20-21)

Em segundo lugar, a analisar como é que a avaliação interfere com o desenvolvimento profissional. Como analisado no ponto 2.1 deste trabalho, a avaliação pode ter várias conotações, vamos aqui considerá-la não como afronta ao profissionalismo do professor, mas como um estímulo ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Perspetivamos, assim, e retomando as palavras de Alves, Flores e Machado, que:

a avaliação se assuma como uma prática quotidiana que todos realizam, (...), não para sancionar e controlar, mas para melhorar e potenciar o desenvolvimento dos seus membros. Desta forma, a avaliação não poderá reduzir-se a uma prática que realizam uns (com autoridade e poder) sobre outros, mas a um processo reflexivo, sistemático e rigoroso de questionamento da realidade, que deve atender ao contexto (...). (Alves, Flores e Machado, 2011, pp. 107-108)

A avaliação trata-se, pois, dum processo de desenvolvimento profissional que enquadra a reflexão como estratégia de ação. Indo mais longe, vê-se «a avaliação como um processo que contribui para o desenvolvimento da autosupervisão, autoavaliação e da autoanálise. Acreditamos, como afirma Day, que os professores “estarão predispostos a envolverem-se num processo de mudança se percepcionarem uma necessidade, se diagnosticarem um problema ou se conceberem uma resposta para um problema”.» (Day, 2001, p.157, citado por Alves, Flores e Machado, 2011, pp.109)

A avaliação não deve ser encarada separadamente do plano de desenvolvimento do Professor e do Plano de Desenvolvimento da Escola, pois de acordo com Day (2001,p.51):

se a avaliação for reconhecida como parte do processo de desenvolvimento do indivíduo e da escola, então e porque esta ocorre em determinados intervalos regulares, pode ser utilizada como “marco de referência” para todos os professores analisarem o seu progresso, tanto em relação ao seu próprio desenvolvimento como ao da escola” (Alves, Flores, & Machado, 2011, p. 109)

A valorização, em princípio, dos professores, do seu sentido de responsabilidade quanto à sua produtividade, inerente ao processo de avaliação do desempenho, é, sem sombra de dúvida, um incentivo ao desenvolvimento profissional.

Para Howard e McColskey (2001, citados por Stronge, 2010, p.28), “a avaliação que conduz ao desenvolvimento profissional exige professores que sejam capazes de olhar honestamente para os seus pontos fracos e fortes.” (Lima e Moreira, in Alves, Flores e Machado, 2011, p.117)

O documento de reflexão crítica pode ser encarado como uma forma de impulsionar a prática reflexiva, tão necessária ao desenvolvimento profissional (Schön, 1978).

Tardif e Faucher (2010) recorrem às noções de profissionalização e de profissionalidade. Para Roche (1999), “a profissionalização corresponde ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas.” (Citado por Tardif & Faucher, 2010, p. 34)

Na literatura de especialidade, considera-se que profissionalização engloba três componentes: as competências profissionais (que se desenvolvem gradualmente), uma cultura profissional (que se apropria) e uma identidade profissional (que se constrói).

Paquay (2002, p.137) define profissionalidade “como o conjunto de competências que deve ter um profissional ou até mesmo um conjunto de conhecimentos, socialmente reconhecidos, como caracterizadores de uma profissão.” (Citado por Tardif & Faucher, 2010, p. 35)

Faucher (2009, p.59) entende que “[a] profissionalidade se constrói gradualmente, graças ao desenvolvimento das competências e da identidade profissional, iniciada na profissionalização, permitindo a apropriação cada vez mais importante das práticas, da cultura e dos valores da profissão”. (Citado por Tardif & Faucher, 2010, p. 35). Ao considerar a continuidade da profissionalização pela profissionalidade, a autora propõe uma escala de desenvolvimento profissional no ensino primário e secundário que inclui seis níveis: principiante, iniciante, intermédio, competente, avançado e perito. Regista que a etapa ‘competente’ distingue a profissionalização da profissionalidade, sendo este o nível desejado para o exercício da profissão.

Neste sentido, considera-se que o fim da profissionalização dá-se com o fim da formação inicial. Ao entrar na carreira, inicia-se um longo processo de profissionalidade, “A profissionalidade é um processo de desenvolvimento nunca acabado” (Tardif & Faucher, 2010, p. 51), podendo ser apreciada – avaliada. Assim, conclui-se que “a avaliação da profissionalidade dos professores deveria avaliar o seu domínio das competências profissionais, o seu nível de apropriação da cultura profissional e o seu nível de integração da identidade profissional.” (Tardif & Faucher, 2010, p. 36).

O *Nacional Research Council* (NRC, 2001), baseando-se numa vasta obra de avaliação, identifica três pilares de qualquer avaliação: 1º) “cognição”, 2º) “observação” e 3º) “interpretação”, que, segundo (Tardif, 2006) deveriam ser tidos em conta para avaliar a profissionalidade dos professores. O primeiro pilar tem a ver com as competências, o seu desenvolvimento e evolução, tendo em conta um referencial; o segundo pilar tem a ver com os meios, os utensílios, as modalidades e/ou instrumentos de recolha para a evidência das aprendizagens, isto é, as provas que no concreto documentem as aprendizagens realizadas,

são os elementos que asseguram uma avaliação válida, fiel e equitativa; por último, o terceiro pilar diz respeito aos critérios que permitem analisar as provas recolhidas e realizar um juízo rigoroso sobre as mesmas, por referência aos modelos de desenvolvimento das competências. Uma falha num destes pilares compromete todo o sistema de avaliação, influenciando negativamente a avaliação.

Distingue-se entre uma avaliação de controlo e uma avaliação de reconhecimento. Com base em estudos efetuados, a primeira tem mais efeitos perversos do que efeitos positivos sobre a qualidade do trabalho, na qualidade do ensino do professor e no seu desenvolvimento profissional; pelo contrário, a segunda conduz a uma mais-valia na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional do docente, “originando um “círculo virtuoso junto do conjunto dos actores.” (Ketele, 2010, p. 28)

Avaliar com base numa postura de reconhecimento é reconhecer a pessoa, valorizá-la, assim como às suas ações, gratificar a pessoa; implica avaliar para orientar a ação, avaliar para regular a ação e avaliar para certificar a ação; implica uma postura sistémica: não se age sozinho, pois faz-se parte dum sistema, ao avaliar a ação de um ator, avalia-se também as ações dos outros atores.

O avaliador, ao agir segundo uma postura de reconhecimento, é considerado como um “amigo crítico” do professor, respeita-o e age como aliado; ao criticar construtivamente ajuda-o a compreender os efeitos e o processo da sua ação, não estando ali para julgar, mas para compreender e reconhecer.

A avaliação que segue uma postura de reconhecimento:

parte dos efeitos das práticas e não das próprias práticas, de tal modo que a partir dos efeitos se possa remontar ao impacto não apenas das práticas de ensino, mas também às ações de outros actores implicados no ambiente. Este remontar, com ajuda de um avaliador que desempenha o papel de amigo crítico, contribui para o desenvolvimento profissional do professor. (Ketele, 2010, p. 29)

2.3 A qualidade da educação

Em Portugal, à semelhança do que acontecia noutros países, a ênfase das políticas educativas era mais de índole quantitativa do que qualitativa. As preocupações voltavam-se mais para a realização em termos de acesso à escola (democratização do ensino), para além das lutas de libertação do colonialismo e do clima de Guerra Fria. Num dos relatórios das Conferências Internacionais sobre Educação Pública, que se realizam anualmente, pode ler-se: “nos vinte anos que se seguiram à adopção da Declaração Universal dos Direitos do Homem, os objectivos da educação formulados no Artigo 26 foram o principal centro de discussão e debate apenas duas vezes. (UNESCO, 2000:74,76,77).” (Monteiro,

2008, p. 13). Ora, um dos direitos consagrados nesta declaração, que remonta a 1948, é o “direito à educação”.

É a partir dos anos noventa, com o fim da Guerra Fria e com a adoção da “Convenção sobre os direitos da criança” (Nações Unidas, 1998) que se começa a assistir a uma mudança de orientação e se verifica uma crescente preocupação internacional com os objetivos e conteúdos da educação. Como Monteiro refere (2008, p. 14) “Foi neste contexto que a qualidade da educação se tornou o *leitmotiv* da retórica político-pedagógica.”

No entanto, a preocupação com a qualidade começa a aparecer algumas décadas antes. Os anos 50 e 60 do século passado fazem parte duma época de grande expansão, a nível económico, demográfico, escolar e acreditava-se haver uma correspondência entre difusão da instrução e progresso económico, moral, social e pessoal, o que em Portugal se terá feito sentir mais a partir de abril de 1974. Na década de 70 dá-se o choque petrolífero, a recessão económica, o desemprego e a baixa de natalidade, o que provoca uma redução dos orçamentos na educação.

Por outro lado, as esperanças depositadas no valor económico e social da democratização do ensino foram grandemente frustradas pelo maciço ‘insucesso escolar’: tornou-se evidente que igualdade de acesso estava longe de significar igualdade de sucesso na escola, devido à persistência de factores sociológicos e pedagógicos discriminatórios. (Monteiro, 2008, p. 16)

Surge, então, em princípios dos anos 80, a preocupação com a qualidade, na sequência do crescimento quantitativo dos sistemas de educação e da decepção relativa aos resultados escolares. Emergem novas prioridades que passam pela procura de formas de melhorar a eficácia da escola, fazer subir o padrão de exigência e promover a excelência. Como refere Monteiro (2008, p.17): “Um sistema educativo de alta qualidade pode dar a uma nação uma vantagem comparativa no mercado global.” (in AAVV, 1993, pp.56,57)”

Segue um quadro resumo, elaborado a partir de Monteiro (2008), onde registamos o ano, as Conferências/Relatórios e as respetivas Referências à ‘Qualidade’.

Quadro 4: Qualidade e educação

Ano	Conferências/Relatórios	Referência à ‘Qualidade’
1960	Conferência Geral da UNESCO- Convenção sobre a luta contra a discriminação no domínio do ensino	O termo ‘educação’ inclui o acesso à educação, o nível de qualidade da educação, e as condições em que é ministrada.
1963	Conferência Internacional da Educação Pública	Relativamente à falta de professores primários, o termo “qualidade da educação” é referido algumas vezes.
1966	Conferência Intergovernamental especial (UNESCO e OIT) – Recomendação sobre a condição dos professores	No que respeita aos objectivos da educação, nenhum Estado deve satisfazer-se com a quantidade, mas procurar também melhorar a qualidade.
1983	Relatório da OCDE – O ensino obrigatório face à evolução da sociedade	No decorrer dos próximos dez anos, a prioridade será concedida a uma elevação da qualidade do ensino obrigatório.
1984	Reunião dos ministros da Educação dos Estados-Membros da OCDE – Discussão	Recomendação ao seu Comité da Educação para que analisasse a “qualidade do ensino de base”, cujo

Ano	Conferências/Relatórios	Referência à 'Qualidade'
	sobre a necessidade de melhorar a qualidade dos ensinos primário e secundário	resultado foi publicado em relatório em 1989, intitulado "As escolas e a qualidade", onde também se faz alusão às qualidades pessoais dos professores.
1987	Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus	É essencial promover a excelência no ensino, se se quer melhorar a qualidade da educação.
1990	Declaração da Conferência mundial sobre a educação para todos	Ao constatar a degradação e as insuficiências da educação recomenda "melhorar a sua pertinência e qualidade, tomando, ao mesmo tempo, o seu acesso universal".
1992	Tratado sobre a União Europeia (Maastricht, Países Baixos, 1992)	Inclusão pela primeira vez no Direito Comunitário, artigo 126.1 do Tratado: "A comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade".
2000	Quadro de acção de Dakar – Educação para todos, realizada no Senegal	Comprometimento com seis objectivos em que a qualidade da educação é referida seis vezes.
2003	32ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO, realizada em Paris-França	Realização duma mesa-redonda ministerial sobre "Educação de Qualidade", com participação de uma centena de Ministros, Vice-ministros e Secretários da Educação.
2004	47ª Sessão de Conferência Internacional da Educação (Genebra-Suíça)	O tema foi "Educação de qualidade para todos os jovens: desafios, tendências e prioridades".
2005	Relatório do Grupo de Alto Nível, formado para monitorizar o Programa Educação para Todos (EFA)	Teve como tema central a qualidade da educação.

Como vemos, a qualidade da educação assumiu tais contornos, o que a levou a tornar-se uma prioridade. Parafraseando Monteiro (2008):

O direito à educação é, por definição, o direito a uma educação com qualidade de direito do ser humano, cujo critério deve ser a Ética do direito à educação, inscrita na Ética do ser humano, e em particular, nos direitos da criança. (Monteiro, 2008, p. 20)

Em 1996, foi publicado pela UNESCO o Relatório Educação – um tesouro a descobrir, tendo sido preparado pela Comissão Internacional, criada em 1993 para refletir sobre a educação e a aprendizagem para o século XXI, cuja presidência era desempenhada por Jacques Delors, daí este relatório ser apelidado de "Relatório Delors" e no qual se podem ver "Pistas e recomendações", nomeadamente "educação ao longo da vida", "conceber a educação como um todo", "reformas educativas", "elaboração e definição de novas políticas pedagógicas".

Num mundo em mudança, as percepções, as significações e as expectativas relativas à qualidade da educação também se tornam mutáveis. Como refere o relatório da mesa-redonda mencionado no quadro acima: "A qualidade tornou-se um conceito dinâmico (...) O desafio é desenvolver sistemas educativos que equilibrem as aspirações locais, nacionais e globais, no contexto da nossa humanidade comum." (Monteiro, 2008, p. 23); "Toda a criança tem o direito a uma educação de boa qualidade que, por sua vez, requer atenção à qualidade do meio de ensino, dos processos e materiais de ensino e aprendizagem e dos resultados de aprendizagem." (Monteiro, 2008, p. 28)

Fala-se então de uma educação holística: “O conteúdo de uma educação holística compreende a globalidade dos aspectos constituintes da qualidade da educação, que são materiais, não-materiais e também estéticos” (Monteiro, 2008, p. 28). Pelo que no discurso inaugural da 47ª Sessão da Conferência Internacional, realizada em 2004, o Diretor Geral da UNESCO falou de “mudança de paradigma”.

No quadro 5 apresenta-se um resumo das diretivas internacionais relativas à qualidade da educação e qualidade dos educadores.

Quadro 5: Qualidade da educação e qualidade dos educadores/ professores:

Ano	Conferência/Relatórios	Referência aos professores/educadores
1966	Conferência Intergovernamental especial (UNESCO e OIT) – Recomendação sobre a condição dos professores	Deve reconhecer-se que o progresso da educação depende amplamente das qualificações e competência do pessoal docente, em geral, e das qualidades humanas, pedagógicas e técnicas de cada professor.
1987	Conferência Permanente dos Ministros Europeus	É essencial promover a excelência no ensino se se quer melhorar a qualidade na educação.
1989	Relatório da OCDE – As escolas e a qualidade	É unanimemente reconhecido que a competência e a dedicação do corpo docente são a condição <i>sine qua non</i> de um ensino de qualidade.
1990	Relatório: O professor hoje – Funções, estatuto, políticas	A análise crítica do papel crucial dos professores constitui um grande desafio para os próximos dez anos. Reconhece que o ensino é uma função muito importante e muito exigente. Dos professores espera-se um elevado nível de competência profissional e de dedicação. Fala ainda da mediocridade da formação pedagógica, prevendo programas ambiciosos de formação inicial e contínua.
1996	45ª Conferência Internacional da Educação (Genebra-Suíça)	Reforço do papel dos professores num mundo em mudança, onde se reconhece a importância da sua contribuição como agentes privilegiados de renovação e mudança educacional.
1998	Relatório mundial sobre a educação da UNESCO-Professores e ensino num mundo em mudança.	Os professores estão no centro da questão da qualidade e relevância da educação, atribuindo muita importância ao modo como são formados e preparados, considerando-o um indicador crítico do tipo de qualidade e relevância da educação que se pretende.
1999	Relatório da UNICEF	Os professores estão no coração da revolução da educação. As condições do ensino precisam de ser melhoradas por todo o mundo.
2004	Conferência Internacional da Educação	Reafirmar o papel central dos professores e formadores e reforçar o seu profissionalismo, quer através do melhoramento da sua situação como da formação inicial e em serviço.
2006	Relatório da 9ª Sessão do Comité conjunto OIT/UNESCO	A qualidade dos professores é a mais importante variável escolar singular de influência nos resultados dos estudantes.

Num estudo publicado em 2001 pode ler-se: “A qualidade da aprendizagem e o sucesso das reformas e das inovações dependem, de modo crucial, dos professores. (...) Planificar uma mudança educacional sem examinar de perto o que fazem os professores, a qualidade da sua profissão e o modo como estão organizados, é omitir um – muitos diriam – o factor crucial. (OCDE, 2001: 73,74)” (Monteiro, 2008, p. 32)

A qualidade da educação é um conceito complexo, multidimensional, sendo o principal dos seus fatores os professores. A qualidade da educação está intimamente relacionada com a qualidade dos educadores/professores e não há qualidade profissional sem qualidades pessoais. É nas “qualidades pessoais” que começa a “qualidade profissional”, como refere Monteiro (2008, p.35). Os textos deontológicos adotados em vários países referem as qualidades que devem distinguir os profissionais da educação.

Não podemos falar de qualidade do ensino sem falar dos professores ou da qualidade do serviço que estes prestam. A avaliação do desempenho docente pretende ser um contributo para a regulação do sistema educativo e concomitantemente concorrer para a sua melhoria.

3 Supervisão

3.1 Supervisão – evolução do conceito

Partindo da palavra supervisão – para a qual há várias definições, podendo ser vista sob várias perspetivas – esta tem sido alvo de aperfeiçoamentos, de adaptações, de melhorias ou desenvolvimentos, que não pretendemos de forma alguma analisar com minúcia, dada a sua abrangência e profundidade. Se, inicialmente, a supervisão implicava uma ação com alguém mais experiente, nomeadamente no início da carreira, em que o professor estagiário era orientado pelo supervisor, hoje esse conceito evoluiu a tal ponto de se falar em “reconceptualização do conceito” (Alarcão, 2007), associando-se a um vasto leque de valências, a um contexto mais abrangente da escola, a um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças, jovens, professores, funcionários e a si própria, escola, como organização, que também aprende e se desenvolve. Por isso se apelida de escola aprendente.

Considera-se, então, uma supervisão da escola e da formação contínua, detentora dum alargamento da sua área de influência e com uma maior ligação ao desenvolvimento profissional. Alarcão afirma corroborar a opinião de Sullivan e Glantz (2000), quando estes defendiam que a supervisão do século XXI teria duas características – democraticidade e liderança com visão. A primeira porque se baseia na colaboração entre docentes, em decisões participadas e na prática reflexiva, levando a profissionais mais autónomos. A segunda, porque uma liderança com visão perspetiva o futuro, promove os valores da democraticidade e desenvolve programas com impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem, com o fim último de melhorar a qualidade da educação, que é na realidade o que se pretende alcançar. Ao supervisor compete encorajar o trabalho em equipa numa

atitude indagadora e transformadora; compete-lhe criar condições para que os professores pensem e ajam de forma colaborativa, indagadora, com espírito investigativo de modo a criar possibilidades de inovação e transformação.

Não podemos deixar de referir Sergiovanni e Starrat, a quem se devem muitos trabalhos de supervisão e que são lembrados por Alarcão por terem em 2002 antecipado o futuro, ao afirmarem que a supervisão dos Presidentes dos Conselhos Diretivos seria menos importante do que a supervisão colegial, a que envolve os pares, a supervisão colaborativa e a heterosupervisão. São estes dois autores (1993) que afirmam que os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores da prática. Como muros, estes modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras perceções e de outras alternativas.

Alarcão e Tavares reelaboraram em 2003 o seu trabalho ao integrar conceitos de instituição aprendente no contexto de escola reflexiva, em que os processos de supervisão se alargam a toda a dinâmica de escola e não apenas à relação supervisor/supervisando.

É em 1997 que, em Portugal, a legislação integra a área de Supervisão Pedagógica e Formação de Professores como uma das necessidades de qualificação dos professores para o desempenho de determinadas funções educativas, que visam a construção de uma escola de qualidade, democrática e autónoma.

“A supervisão é uma actividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais.” (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 5-6). Estes autores, com base em observações, análises e estudos reportados ao nosso país, referem encontrar nove cenários de práticas de supervisão, que se apresentam no quadro 6, admitindo não incluir aqui todas as formas possíveis que a supervisão pode tomar, nem as delimitando estaticamente, pois por vezes há características dumas que se manifestam ou se ampliam em outras, chegando até a coexistir mutuamente, interpenetrando-se. Vejamos o quadro:

Quadro 6: Cenários de práticas de supervisão, estudos relacionados e características relevantes

Cenário	Estudos relacionados	Características
Cenário da imitação artesanal	Ryans (1960) Zeichner (1983)	Existência dum professor “modelo” que os outros imitam – professor metodológico. Demonstração e imitação como a melhor forma de aprender a fazer. Passagem do testemunho de geração em geração.
Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada	Stolorow (1965) Dewey (1904) – escreveu “The relation of theory to practice in education”. Devendo-se a este autor estudos posteriores.	Permite ao professor o conhecimento de vários métodos para os poder aplicar em diversas situações. A imitação do professor modelo era substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. Aparecimento dos Ramos educacionais dos cursos de ensino. Um dos problemas deste modelo é a integração da teoria e da prática. Pretendia-se que o professor desenvolvesse o

Cenário	Estudos relacionados	Características
		espírito de autocrítica.
Cenário clínico	M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson (anos 50) – Universidade de Harvard	Ensinar a ensinar, a sala de aula é a “clínica”. O professor é o agente dinâmico e o supervisor tem a missão de o ajudar a analisar e repensar o seu próprio ensino. Implica espírito de colaboração entre supervisor, professor e colegas. Supervisão continuada; Planificar, interagir e avaliar.
Cenário behaviorista (anos 70)	Allen e Ryan (1969) Cooper (1980) Houston e Howsam (1972)	Micro-ensino – é gravada a aula do professor (se possível, não necessariamente) para depois ser analisada pelo próprio, por vezes pelos colegas e pelo supervisor. O modo como se ensina parece mais importante do que o que se ensina.
Cenário psicopedagógico	Stones (1984)	Fazer supervisão é ensinar. No ato de ensinar todo o professor utiliza princípios psicopedagógicos que foram estudados e adquiridos. Aproxima-se do cenário clínico, mas enquanto este se foca na etapa final da prática pedagógica, o modelo de Stones engloba a sua relação com a componente psicopedagógica.
Cenário pessoalista	Sprinthall e Thies-Sprinthall (1983) Hunt e Joyce (1967) Murphy e Brown (1970)	O desenvolvimento do ser, da pessoa do professor assume um papel relevante. Integram-se correntes psicológicas (do desenvolvimento, cognitiva, diferencial,...), filosofia existencial, fenomenologia, antropologia cultural, etc.
Cenário reflexivo	Dewey Donald Schön (1983) Zeichner (1993)	Schön, inspirado em Dewey, defendeu e introduziu a abordagem reflexiva na formação que veio a ter enormes repercussões na formação de professores. O supervisor deverá encorajar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.
Cenário ecológico	Bronfenbrenner (1979) Alarcão, Sá Alves (1994) e Oliveira Formosinho (1997) são seguidores deste modelo	Inspirado no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Conjugam-se desenvolvimento pessoal com socialização em interação com o meio, tomando em consideração as dinâmicas sociais, o que se cria com a pessoa em desenvolvimento e o meio envolvente, o qual sofre também transformações.
Cenário dialógico	Waite (1995) Smyth (1989, 1997)	O desenvolvimento do professor é constituído através do diálogo crítico e construtivo. Atribui à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento, não esquecendo as influências contextuais, escolares e sociais.

Destes cenários, iremos referir-nos àqueles que nos parecem ter mais a ver com o nosso trabalho, embora, tal como Alarcão e Tavares, não os consideremos estanques nem rigidamente limitados. O modelo de supervisão clínica está mais indicado na formação contínua do que na formação inicial. Leia-se:

Em resumo, este modelo caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise de situações reais de ensino. A ideia de colaboração é um elemento-chave deste modelo. A iniciativa do professor é também fundamental na medida em que deve ser o professor a tomar uma atitude activa e a pedir a colaboração do supervisor para a análise de situações problemáticas, devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na profissão. (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 25-26)

R. Goldhammer e outros (1998) consideram cinco fases no ciclo da supervisão: encontro pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia da

discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo da supervisão. Já M. Cogan (1973) refere oito: estabelecimento da relação supervisor/professor, planificação da aula, planificação da estratégia de observação, observação, análise dos dados, planificação da estratégia da discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo da supervisão, ou seja, com a avaliação da ação da supervisão desenvolvida.

Para que a supervisão decorra numa perspectiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades. É preciso também desmistificar a avaliação sumativa como o aspecto mais importante do processo supervisoivo. (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 27-28)

Para Stones (1984) “Fazer supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar”. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 28)

O processo formativo inerente ao cenário reflexivo, ainda para Alarcão & Tavares:

combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão. A prática reflectida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35)

Para Schön “o supervisor deverá encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35), situando-se as duas primeiras dimensões ao nível essencialmente cognitivo e a última “para uma dimensão metacognitiva, fundamental para se poder continuar em desenvolvimento ao longo da vida, quando a hetero-supervisão se transformar em auto-supervisão.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35)

Schön usou o termo *coach* para caracterizar o perfil destes supervisores:

O contributo que a abordagem reflexiva pode trazer para o desenvolvimento da capacidade emancipatória do professor no exercício da auto-supervisão (e na supervisão em grupo de colegas) é posta em realce por Zeichner (1993), outro dos grandes expoentes da formação reflexiva, incidindo neste caso nos professores como profissionais e acentuando as dimensões ética e política específicas destes agentes sociais. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 36)

Schön identifica três estratégias de supervisão mais adequadas ao paradigma reflexivo: “a experimentação em conjunto (joint experimentation), a demonstração acompanhada de reflexão (follow me) e a experiência multifacetada (play in hall of mirrors).” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 36)

A nosso ver, supervisão inclui também avaliação das escolas, inclui relatórios de grupos de trabalho criados pelo Ministério da Educação, inclui avaliação de professores, autoavaliação, efetuada pelo próprio professor, por exemplo, ao analisar os resultados obtidos pelos seus alunos e ao questionar-se ou refletir sobre as causas do seu sucesso ou

insucesso; autosupervisão, da qual faz parte a investigação-ação, heterosupervisão, supervisão efetuada pelo líder escolar, que permite agilizar processos, fazendo com que a informação flua, tendo a capacidade de mobilizar, de encorajar; supervisão efetuada pelos coordenadores de departamento que sugerem, apoiam, colaboram, monitorizam, cooperam, induzem ou levam a que haja reflexão; supervisão feita pelos pais que também são muito críticos e pelos próprios alunos que, além de críticos, também dão sugestões por vezes bem oportunas, nomeadamente no que diz respeito às novas tecnologias, sendo frequentemente mais perspicazes do que o próprio professor. Também se aprende com os alunos! Quem não ficou ainda surpreso com a resolução inesperada de um problema feita por um aluno, usando um método ou recorrendo a uma estratégia que não tinha ocorrido ao professor? Quem não teve que procurar, que investigar, que indagar algo, incitado por algum aluno? Não será esta também uma forma de supervisão?

Até mesmo algumas atividades, como o canguru matemático sem fronteiras, feito a nível internacional, pode funcionar como uma supervisão aos olhos de alguns professores, uma vez que os seus resultados podem ser analisados e comparados à luz dos demais, podendo impulsionar reflexões, mudanças ou melhorias.

Com a implementação da ADD, o conceito de supervisão ganha um estatuto de maior relevo, pois, no contexto de mudança que passamos a observar no exercício da profissão, começou a estar associado à observação de aulas. O que antes acontecia na formação inicial passou essa fronteira, fazendo hoje também parte da formação contínua. A supervisão pedagógica começa a fazer parte de um novo paradigma de intervenção e ação docente, relacionando-se com outros conceitos, nomeadamente, competências, estratégias, monitorização, avaliação, gestão da qualidade ou gestão do currículo, desenvolvimento.

Se nos reportarmos aos estilos supervisivos, teremos que recorrer a Glickman e colaboradores que distinguem três estilos principais: não diretivo, colaborativo e diretivo, subdividindo este último em diretivo informativo e diretivo de controlo, consoante o grau maior ou menor de diretividade que o supervisor exerce. Estes estilos caracterizam-se pelo crescente grau de controlo que o supervisor detém sobre as decisões e a ação do professor e que se apresenta no seguinte quadro extraído de Vieira e Moreira, 2011, p.16, cuja fonte é Glickman (1985), in Alarcão e Tavares (2003).

Quadro 7: Estilos supervisivos

Funções Estilos	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar/ Dirigir	Estabelecer critérios/metad	Condicionar
Não directivo										
Colaborativo										
Directivo										

Para os autores, a opção por cada um dos estilos poderá ser determinada pela capacidade do professor para tomar decisões, quanto menor for, mais se justifica um estilo diretivo por parte do supervisor. Baseando-se no modelo de liderança de P. Hersey e K. Blanchard, entendem que o estilo do supervisor evolui à medida que a autonomia profissional do formando evolui, tendo por base uma abordagem desenvolvimentista da supervisão.

Ora, tratando-se a ADD de uma avaliação interpares, está mais indicado o recurso ao estilo não-diretivo pela predominância das funções de prestar atenção, clarificar, encorajar e servir de espelho, embora possam ocorrer as outras, caso o professor precise de maior apoio ou orientação. Para além de que, na avaliação do desempenho, consideramos estar implícita uma relação de poder, já focada anteriormente, pelo que, e segundo a perspetiva de Waite (1995a), se deve recorrer a uma supervisão situacional, implicando esta uma democratização dos papéis supervisivos. Ao supervisor situacional compete conhecer bem os contextos profissionais, promover a sua transformação e adotar uma estratégia que permita novas formas de diálogo, uma abertura no campo da reflexão, a negociação de perspetivas e a construção colaborativa de uma visão de escola, do ensino e da aprendizagem.

3.2 Estratégias de supervisão

A “supervisão transformadora” não pode estar dissociada de “uma intencionalidade e um esquema de ação” (Vieira & Moreira, 2011, p. 27). O esquema de ação deve estar sempre presente, mas, segundo as autoras, poderá apresentar diferenças na extensão temporal ou na sistematicidade.

Vieira e Moreira (2011) sintetizam estratégias supervisivas que se apresentam no seguinte quadro, podendo servir de base para operacionalizar os princípios defendidos e que passam por: indagação crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação.

Quadro 8: Estratégias de supervisão: operacionalização, princípios e participantes

Estratégias	Formas de registo Recolha de informação	Princípio de supervisão	Participantes (atores da Supervisão)
Auto-questionamento Auto-avaliação	Questionários/guiões Notas de campo Registos reflexivos*	Indagação crítica	Formador-Supervisor Formando-Professor Alunos (Outros)
Diálogo reflexivo	Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*	Intervenção crítica	
Análise documental	Grelhas/guiões	Democraticidade	
Inquérito	Questionário Entrevista (notas de campo ou	Dialogicidade	

Estratégias	Formas de registo Recolha de informação	Princípio de supervisão	Participantes (atores da Supervisão)
	gravação)	Participação	Colaboradores)
Observação de aulas	Grelhas Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*	Emancipação	
Narrativas profissionais	Notas de campo Registos reflexivos*		
Portefólio de ensino	Documentos da prática Registos reflexivos*		
Investigação-ação	(Todos os anteriores)		

*Os registos reflexivos podem incluir momentos de descrição, interpretação e problematização. Podem ser relatos de práticas/experiências, relatos de incidentes críticos, reflexões sobre a formação, registos de auto-avaliação, etc.

Para as autoras são especialmente importantes: a observação de aulas, as narrativas profissionais (diário reflexivo, estudo de casos, portefólio de ensino) e a investigação-ação, estando estas estratégias interrelacionadas. No centro está a observação de aulas, estratégia privilegiada de recolha de informação que incide na dimensão identitária da ação docente (dimensão da pedagogia), à sua volta estão as narrativas profissionais. Estas são instrumentos “epistémicos subjectivistas” que permitem avaliar processos de ensino e aprendizagem de “natureza socioconstrutivista crítica”; são igualmente instrumentos de supervisão de orientação transformadora. Por sua vez, a investigação-ação complementa as narrativas profissionais, sendo uma “metodologia e estratégia de construção de conhecimento prático e situado, de orientação emancipatória para professores e alunos.” (Vieira & Moreira, 2011, p. 28)

Sejam quais forem as estratégias usadas, o desenvolvimento profissional é contínuo, implicando competências de formação permanente. Fullan (1995: 255), referido por Vieira e Moreira (2011), apresenta quatro estratégias, que são: construção de uma visão pessoal do ensino, indagação, capacidade e colaboração. Nesta linha de pensamento, a supervisão deverá criar condições para que o professor desenvolva estas competências que o levem a tornar-se supervisor crítico do seu próprio desenvolvimento profissional.

3.3 Supervisão e avaliação

Partilhando da ideia de que a avaliação é um processo que potencia o desenvolvimento profissional e não um fim para julgar ou provar esse desenvolvimento, ou seja, não sendo um entrave nem uma ameaça, julgam-se criadas as condições para o sucesso do processo superviso. Estes dois processos, avaliação e supervisão entrecruzam-se e sustentam-se. Entrecruzam-se, pois a existência de feedback promove a

reflexão e a autorregulação das práticas docentes que o professor desenvolve, bem como das suas necessidades de formação. Sustentam-se através da partilha de métodos, instrumentos e intervenientes.

A avaliação, como reguladora e mentora de desenvolvimento profissional e da transformação para um processo de autonomia profissional, tem em conta alguns princípios reguladores da prática supervisiva, dos quais Vieira (2009: 203) destaca os seguintes:

- A articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;
- A indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;
- O desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;
- A criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação;
- A promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- A avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação. (Citado por Martins, Candeias & Costa, 2010, p. 36).

A cada momento a supervisão intercepta a avaliação para recolher dados, julgar e tomar decisões, o que ocorre quando se realiza:

Avaliação diagnóstica, no início do processo, para compreender as características contextuais a que se vai referir a supervisão ou em cada um dos momentos em que é necessário compreender os conhecimentos prévios dos intervenientes no processo supervisivo, de modo a tomar decisões sobre os objectivos, as metas, os conteúdos e as tarefas de supervisão;

Avaliação formativa, para sustentar a concepção, concretização e avaliação de planos de intervenção sustentados em critérios e indicadores definidos em função de um referencial avaliativo partilhado entre os intervenientes no processo supervisivo;

Avaliação sumativa, no final do processo supervisivo, e se julga a qualidade da transformação operada em função do desenvolvimento de competências dos actores envolvidos, assegurando a sua certificação. (Martins, Candeias, & Costa, 2010, pp. 36-37)

Stronge (2010) defende que uma avaliação de professores válida depende do clima em que todo o processo decorre, devendo este ser construtivo e potenciador de desenvolvimento. Para tal, considera três variáveis determinantes: comunicação, comprometimento organizacional e colaboração. A sua interceção potencia a “criação de sinergias, que podem elevar a avaliação a um diálogo significativo sobre a qualidade do ensino”. (Citado por Martins, Candeias & Costa, 2010, p. 37)

A comunicação é fundamental e deve acontecer de várias formas e em vários momentos; o comprometimento organizacional pressupõe uma relação de compromisso entre os órgãos de gestão e os professores, e a colaboração entre os diversos intervenientes assegura a confiança no processo de avaliação, sendo relevante para a construção de uma identidade comum e desenvolvimento no sentido de apropriação e autoimplicação.

Avaliação e supervisão implicam o recurso a várias fontes de dados para a recolha de evidências que documentem o desempenho docente. Stronge (2010) refere que “uma das características importantes de um sistema de avaliação de professores de qualidade reside na utilização de múltiplas fontes de dados para documentar o desempenho”. (Citado por Martins, Candeias & Costa, 2010, p. 39). Estas múltiplas fontes de dados facilitam a identificação e a compreensão das opções curriculares e letivas que o professor adota, aferir o grau de cumprimento, em função do(s) referencial(s) adotados e ainda tende a determinar uma imagem do desempenho docente mais próxima do real, possibilitando a construção de planos de melhoria mais adequados às reais necessidades de cada docente.

Para o desenvolvimento de um sistema de avaliação de professores de qualidade, Stronge (2010) aponta seis linhas de orientação:

- i) Relacionar o sistema global de avaliação de professores, bem como os papéis do desempenho individual, com os objectivos da organização;
- ii) Considerar o contexto da avaliação de professores;
- iii) Basear a avaliação dos professores em obrigações profissionais claramente definidas;
- iv) Utilizar múltiplas fontes de dados para documentar o desempenho docente;
- v) Criar e utilizar critérios de avaliação do desempenho para fazer apreciações justas ao nível da avaliação de professores;
- vi) O sistema global de avaliação de professores deve facilitar o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho.

Como afirmam Martins, Candeias & Costa:

a avaliação de professores é um processo cuja finalidade consiste em determinar o desempenho de um docente no contexto de um vasto conjunto de circunstâncias, daí a necessidade de uma acção supervisiva contínua e reflexiva, por forma a assegurar a melhoria individual, institucional e da qualidade do sistema educativo. Deste modo, uma avaliação de desempenho de qualidade constitui-se como um dispositivo promotor do desenvolvimento profissional ao longo da vida e, por conseguinte, da eficácia pedagógica das práticas curriculares docentes. (Martins, Candeias, & Costa, 2010, pp. 39-40)

No presente, o contexto da avaliação do desempenho nas escolas, a avaliação e a supervisão tendem a instituir-se como mecanismos de conformidade e reprodução, mais do que como estratégias de transgressão e transformação. Ainda há um longo caminho a percorrer para que a avaliação e a supervisão construam práticas críticas e autocríticas, de modo a que, incontestavelmente, contribuam para o desenvolvimento profissional e para a qualidade da educação.

3.4 Supervisão e desenvolvimento profissional

Para Schön (1983), Zeichner (1993), Roldão (1999) e Alarcão (2001), o desenvolvimento pessoal e profissional fazem-se através da reflexão. Ao efetuar reflexões o professor revê-se, analisa o que fez, como fez, qual os processos utilizados, tornando-se assim num profissional reflexivo. Segundo Alarcão (2009), o professor evolui mais e melhor se à reflexão juntar o trabalho em equipa, num espírito colaborativo entre docentes, de forma a que todos trabalhem para um mesmo objetivo, para o mesmo fim, com hábitos auto e hetero reflexivos. Sendo capaz de se conhecer, de participar na observação dos outros e de se questionar, o docente começará a ver-se de outro modo. Com hábitos auto e hetero reflexivos, criam-se condições para que os docentes contribuam para uma verdadeira escola reflexiva que a autora definiu em 2001 como “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade, num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2009, pp. 121-122).

Na partilha de observação de aulas, de elaboração, troca e aperfeiçoamento de materiais, de discussão sobre o que foi mais positivo no decorrer da aula, do que deve ser revisto e, de um modo geral, de discussão sobre tudo o que envolve a docência, surgirá mais conhecimento. Ora, a supervisão supondo reflexão e simultaneamente observação e crítica construtiva, inevitavelmente levará ao desenvolvimento profissional. Ao ser observado por outros colegas, o docente tomará consciência de pontos fortes que poderá desenvolver e melhorar; reconhecerá também os pontos fracos e conscientemente deverá ajustar e melhorar a sua prática.

O docente deverá perspetivar necessidades de formação pessoal e de grupo que lhe permitam alterar e valorizar práticas educativas que posteriormente partilhará também com os colegas a quem poderá, por sua vez, sugerir melhorias que lhes permitam progredir e desenvolverem-se profissionalmente, havendo assim uma cooperação e partilha contínua e reflexiva geradora de desenvolvimento pessoal e profissional. Estes procedimentos geram processos contínuos de autoformação que só poderão trazer benefícios a toda a comunidade educativa, tornando a escola numa escola aprendente.

Na sociedade atual, com os resultados escolares que se têm obtido em Portugal numa grande maioria de escolas, e tendo em conta o Despacho-normativo nº 13-A/2012, de 5 de junho, do Ministério da Educação e Ciência, é fundamental que se implementem verdadeiras práticas colaborativas de supervisão que permitam melhorar os resultados escolares dos alunos para que as escolas, docentes e alunos não sejam penalizados, atingindo melhores resultados de eficácia educativa.

É de facto a reflexão na ação e sobre a ação que permitirá que os docentes se assumam como decisores e construtores de currículo e não meros executores e seguidores das diretrizes do Ministério da Educação e Ciência, nem aplicadores de materiais produzidos pelas editoras (Roldão 1999). Muitos dos especialistas em educação apontam cada vez mais para a necessidade de quebrar o isolamento e consideram que:

É ao nível do pensamento colectivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através de uma acção concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 133)

À partida, considera-se que o sujeito de avaliação é um sujeito sensível, íntegro e responsável, mas nenhuma dessas qualidades pode ser considerada inata ou como algo que a subjetividade possa adquirir aleatoriamente. As qualidades éticas não existem fora da relação, ou seja, fora do seu contexto de aperfeiçoamento. A disposição para reconhecer e adotar regras comuns não anula o poder de autonomia pessoal, muito pelo contrário. Da mesma forma que a disposição para discutir as suas posições e disposições com outros representa uma oportunidade para as pôr à prova, para as testar e desenvolver (Canto-Sperber e Ogien, 2004; citados por Baptista, 2011, p. 45).

Partilhando da conceção da supervisão como um contexto de desenvolvimento pessoal e profissional para o professor e para o supervisor, consideraríamos a inovação como um processo e como um resultado desta modalidade de formação. Por outras palavras, a supervisão tem como objetivo produzir inovação, ou seja, construir práticas e saberes mais adequados aos problemas e desafios com que os profissionais se confrontam no decurso das suas interações nos contextos educativos, mas é simultaneamente o

processo de inovar, pelas possibilidades de transformar e de criar alternativas, que se constitui no motor da própria supervisão. (Soares I. M., 1995, p. 144)

Outra medida que julgamos enquadrar-se perfeitamente na temática “supervisão” é a prática mais frequente do trabalho colaborativo, para o qual muitas escolas, nos últimos anos, disponibilizaram um tempo comum no horário dos professores de matemática, enquanto se manteve vigente o plano de ação da matemática, permitindo-lhes adquirir hábitos de partilha, de colaboração entre docentes, de trabalho em equipa, articulado e pensado em conjunto, o que tem muitas vantagens, pois permite alcançar melhor os resultados, ensinar e aprender melhor, sendo mais enriquecedor. A interação de vários saberes leva à melhoria do conhecimento profissional produzido e a uma maior eficácia do desempenho docente e, concomitantemente, à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Sendo o trabalho do professor normalmente integrado num grupo, na sala de aula, no grupo disciplinar, no departamento, na escola, seria de toda a conveniência que esse trabalho fosse cada vez mais partilhado, mais solidário e menos competitivo, apesar dos constrangimentos que o modelo de avaliação instalou em muitas das nossas escolas.

Parte III – Proposta de resolução do problema

Como promover práticas de avaliação interpares que permitam o desenvolvimento profissional do professor, visando a melhoria da educação? Esta, é a nossa questão de partida. Como tal, deve orientar-nos na incessante procura duma resposta concisa, fiável e exequível e que permita atingir o objetivo geral a que nos propusemos, e que consiste em conceber práticas de avaliação do desempenho que contribuam para que a mesma se converta num meio eficaz para melhorar a educação.

No nosso entender, essas práticas passam por criar condições promotoras de desenvolvimento, promovendo partilha e trocas de saberes, de experiências, de materiais, de criar hábitos que incluam práticas colaborativas e reflexivas (individuais e em grupo), de investigação ação, de supervisão partilhada entre docentes, que pressuponham autoavaliação e autosupervisão. Forçosamente terá repercussões nas práticas letivas e na melhoria das aprendizagens dos nossos alunos, potenciando assim uma dinâmica de desenvolvimento e um contributo para a qualidade da escola e da educação. Parte-se do pressuposto de que “a qualidade da educação atua nos processos de ensino e aprendizagem vividos na aula” (Bolívar, 2012, p. 286).

Dada a complexidade e a natureza problemática dos processos educativos, ou o ritmo alucinante das mudanças: escolares, sociais, tecnológicas, ou outras; ou as múltiplas tarefas que por vezes nos assombram, ou as diversificadas funções a que se tem que dar resposta, o professor individual já não consegue responder eficazmente “a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais.” (Boavida & Ponte, 2002, p. 1)

Partilhamos da opinião destes autores que entendem que, ao juntar diversas pessoas, empenhadas no mesmo objetivo, com experiências, competências e perspetivas diversas, ao interagir, ao dialogarem e refletirem em conjunto, reúnem-se mais recursos e energias fortalecendo a determinação em agir e em promover mudanças e inovações. Cria-se sinergias que aumentam a capacidade de reflexão, de aprendizagem mútua, permitindo ir mais longe e criar melhores condições para enfrentar, com maior eficácia, as incertezas e os obstáculos que nos vão aparecendo.

Como refere Olson (1997) “cada um virá com os seus próprios objectivos, propósitos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partirá tendo aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro, e mais acerca do tópico em questão” (p. 25), citado por (Boavida & Ponte, 2002, p. 8) e ainda “O desenvolvimento profissional realiza-se por um movimento a partir da prática dos

outros para a nossa própria prática, da teoria para a prática ou da prática para a teoria” (Saraiva & Ponte, 2003, p. 8).

Entendemos que a avaliação pode ser encarada como um meio de desenvolver estas práticas se for vista e sentida como um sustentáculo de desenvolvimento, isto é, “se for convertida numa das principais plataformas para promover o desenvolvimento profissional e, por sua vez, numa melhoria das práticas docentes, o que incitará – como consequência – uma melhoria dos resultados da escola.” (Bolívar, 2012, p. 285)

A realização de trabalhos colaborativos, diretamente relacionados com a prática letiva, assessorias, coadjuvâncias, observação de aulas de outros professores, podem constituir um ponto de partida para reflexão de práticas. Estando a avaliação implícita em cada uma destas atividades, levará o professor a refletir na e sobre a sua ação e/ ou na dos seus pares. Havendo aprendizagem e mudança, dá-se o desenvolvimento profissional “o desenvolvimento profissional envolve sempre alguma aprendizagem e, por conseguinte alguma mudança.” (Saraiva & Ponte, 2003, p. 4)

Com a criação do mega agrupamento e com o término do plano de matemática, a regularidade do trabalho colaborativo, da partilha e da reflexão, a que nos habituamos a assistir neste grupo disciplinar, têm vindo a desvanecer, até porque a hora disponível para esse efeito, que os docentes tinham no seu horário deixou de existir. Na nossa escola tem-se tentado, sempre que possível, manter as assessorias em determinados anos, nomeadamente no 7º ano, por ser um ano de grandes mudanças e início de ciclo, no qual existe uma quebra a nível de resultados escolares; ou as coadjuvâncias, quando os professores consideram ser uma estratégia indicada para uma turma específica, por exemplo por haver dificuldades de ordem disciplinar ou de aprendizagem. Todavia, estas atividades são encaradas, acima de tudo, como uma mais-valia para as turmas ou alunos, por terem outra pessoa a quem recorrer para tirar uma dúvida, e não tanto para os professores, numa perspetiva formativa, uma vez que praticamente não existe reflexão após essa aula. Pretendemos não deixar fugir essas práticas, mas, pelo contrário, agarrá-las, dando-lhes continuidade e mais vida, com a proposta de uma ação de formação que contribua para implementar mudanças significativas e ajude a caminhar e a construir uma escola de, e para os resultados, os valores e a comunidade, como preconiza o Diretor do nosso agrupamento no seu projecto de intervenção. (Sá, 2013, p. 13)

1 Metodologia

No documento “Notas sobre os paradigmas da investigação em educação” de Domingos Fernandes (1991) salienta-se que a investigação quantitativa permitiu avanços no conhecimento relativos à educação em geral, todavia reconhece-lhe limitações que se têm

vindo a colmatar com a investigação qualitativa e seus métodos. A primeira, apelidada de paradigma quantitativo, fundamenta-se no positivismo de Augusto Comte, considerando-se que “existe uma realidade objectiva que o investigador tem de ser capaz de interpretar objectivamente; cada fenómeno deverá ter uma e uma só interpretação objectiva (científica).” (Fernandes, 1991, p. 1) A segunda, apelidada de paradigma qualitativo, baseia-se no idealismo de Kant e seus sucessores, onde, ao contrário de uma só interpretação da realidade, se admitem tantas “interpretações da realidade quantas os indivíduos (investigadores) que a procuram interpretar” (Fernandes, 1991, p. 2). Reconhece-se que ambos os paradigmas têm vantagens e limitações.

Na investigação quantitativa, um aspeto chave é determinar até que ponto os resultados obtidos se generalizam à população. Na investigação qualitativa, o foco passa por compreender profundamente os problemas, investigar o que está por trás de certas atitudes, certos comportamentos ou convicções. No nosso trabalho temos um misto das duas, havendo situações de índole essencialmente quantitativa e em maior número, que se conciliam com situações de índole qualitativa, uma vez que é “cada vez melhor aceite o trabalho de investigação com enfoques mistos, isto é, transpondo a dicotomia quantitativo e qualitativo, colocando de lado a ideia de confronto paradigmático e apostando na complementaridade metodológica na implementação da investigação no campo empírico.” (Coutinho, 2013, p. 356)

Para (Bogdan & Biklen, 2010) investigação qualitativa é a mais indicada em educação, podendo assumir muitas formas e ser conduzida em múltiplos contextos. Possui cinco características: i) a fonte directa de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; ii) é descritiva podendo os dados recolhidos ser em forma de palavras; iii) o processo tem mais interesse para os investigadores do que os resultados ou produtos; iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, sem a preocupação de confirmar hipóteses previamente estabelecidas; v) o significado atribuído é de importância vital na abordagem.

Ora, entendemos reunir parte destas características, senão todas, e “dados de natureza quantitativa e qualitativa podem ser recolhidos, com claras vantagens, no processo de resolução do mesmo problema” (Fernandes, 1991, p. 4).

No desenvolvimento da estratégia de investigação pode distinguir-se um número definido de etapas, não tendo contudo sido seguidas de modo preciso. A narrativa autobiográfica constituiu o ponto de partida desta investigação e determinou a situação problema e consequentes questões e objetivos. A revisão da literatura que se seguiu, orientada pelas palavras-chave, constitui o quadro teórico de referência que fundamenta

esta terceira parte, na qual se pretende apresentar a proposta de resolução do problema identificado.

Como técnica de pesquisa, utilizou-se um inquérito por questionário, tendo em atenção que “é preciso pensar cuidadosamente sobre o objetivo geral (o tipo de informação que se quer solicitar) de cada uma das perguntas que está a inserir no questionário” (Hill & Hill, 2009, p. 89). Com este fim construíram-se duas grelhas, a primeira relaciona os temas abordados no presente trabalho com as subquestões e objetivos específicos e constitui o Apêndice I; a segunda, Apêndice II, associa as questões do inquérito ao quadro teórico e às subquestões e objetivos específicos. Tanto a pergunta de partida como o objetivo geral estiveram sempre presentes nesta fase do trabalho. O questionário (Apêndice III) é composto por perguntas abertas, perguntas fechadas dicotómicas (sim, não) e de escala: espontâneas (pergunta aberta ou fechada em que não se sugere qualquer tipo de resposta) ou sugerida (pergunta fechada em que se sugerem as respostas). Pareceu-nos que a aplicação do inquérito via Internet seria o mais indicado, podendo por isso considerar-se uma entrevista de auto preenchimento, por ser mais prático, mais barato e na tentativa de abarcar uma amostra, o mais representativa possível da população alvo, cujo universo se refere aos professores portugueses dos 1º, 2º, 3º ciclos e ensino secundário. No entanto, ficam logo excluídos os professores sem computador e/ou sem internet, apesar de, nos dias de hoje, julgarmos não acontecer, mas, admitamos que, por qualquer razão, tenham um acesso mais limitado. Além disso, não temos forma de aceder ao endereço eletrónico de todos os professores do país, tratando-se por isso duma amostra não aleatória, uma vez que a probabilidade de um professor ser escolhido para fazer parte da mesma não é igual para todos os elementos da população.

Para aplicar o inquérito nestas condições e proceder à consequente recolha e organização de dados, foi feito o pedido de colaboração à Fundação Vox Populi. Esta Fundação tem-se manifestado sensível às questões da Educação, até pelos projetos que desenvolve com as escolas, e prontificou-se a responder ao nosso pedido, o que muito agradecemos, pois doutra forma seria completamente impossível o estudo nestes moldes. A recolha e o tratamento informático dos dados foram realizados pela referida Fundação com base nos softwares da Marktest. Para o tratamento dos dados foi usado o programa Marktab, software de desenho, recolha e tratamento de inquéritos desenvolvido por esta última empresa e do género do conhecido SPSS. Após receção das grelhas de categorização dos objetivos e subquestões e sua relação com os itens do presente trabalho (Apêndices I e II) e das questões do inquérito (Apêndice III), foi efetuado o pré-teste. Este contou com a colaboração de doze professores, que transmitiram as dúvidas e/ou dificuldades sentidas, aquando do preenchimento do questionário, o que levou a algumas

retificações e permitiu limar arestas, melhorar perguntas ou clarificar expressões, “constituindo um estudo-piloto, faculta dados empíricos susceptíveis de melhoramento” (Pardal & Correia, 1995, p. 53), sendo posteriormente enviado para um elevado número de professores, a quem foi feito o pedido para que o reenviassem a outros – efeito Bola de neve, logo, não se sabe ao certo a quantos professores terá chegado.

O questionário circulou entre os dias 25 de fevereiro e 9 de março de 2014 e responderam 117 professores, o que constitui então a nossa amostra, sendo também a base para a esmagadora maioria das questões aí colocadas. A maior parte das questões iniciais do inquérito e que faziam parte da caracterização pessoal e profissional (da questão 1.1 à 1.8) levaram aos dados de classificação (Apêndice IV), e que sofreram evolução até esta apresentação definitiva. Por exemplo, o tempo de serviço (TS) incluía intervalos diferentes e de menor amplitude, tendo esta sido alvo de alterações, motivada pelo baixo número de respondentes, o que levava a bases demasiado reduzidas. O mesmo acontecendo para a faixa etária (ID – Idade) ou para o nível de instrução (L – Licenciatura e MDO – Mestrado, Doutoramento ou Outra) ou para a região (N – Norte e CS – Centro e Sul). Decidiu-se sobre a ventilação a usar, isto é, a escolha dos dados com os quais se vão cruzar o resto dos resultados. As situações correspondentes às questões 1.5 e 1.6 do questionário (Apêndice III) consideraram-se demasiado irregulares para servir de ventilação, não tendo por isso sido consideradas, no entanto esta última apresenta-se no quadro dos dados de classificação (Apêndice IV).

O número de pessoas que respondeu não é sempre o mesmo para todas as perguntas, isto é, há situações em que a base não inclui todos os professores inquiridos, mas apenas os professores que possuem uma determinada característica necessária para a colocação de algumas perguntas, a título de exemplo, os inquiridos que foram avaliadores ou relatores e que receberam formação: nesta situação temos apenas sete (questão 6 do questionário), número insuficiente para tirar conclusões estatísticas que deve ser igual ou superior a 30, como se pode verificar na tabela 6 do Apêndice V (Resultados do questionário). Estas situações, que correspondem às questões 5.; 6.; 7.; 8.; 9.; 18.; 20. e 22. do questionário (Tabelas do Apêndice V, a que foi atribuído o mesmo número para simplificar, e cujo critério usaremos em todas as questões subsequentes), poderão ser alvo de uma análise qualitativa ou serão referidas apenas com caráter informativo, bem como as questões de resposta aberta, tendo algumas destas sido codificadas, como é o caso das questões 1.8; 4.; 6.; 7.; 9.; 15.; 17.; 19.; 21.; 23.; 34.; 38. e 40., e que constam do referido Apêndice, embora nem todas tivessem o número de respondentes suficientes. Estão nessa situação as respostas às questões 19.; 21.; 23.; 34.; 38.; 40. e 42. dadas por alguns dos

nossos inquiridos e que se apresentam no Apêndice VI, não tendo por isso sofrido tratamento estatístico.

Passemos então à análise dos resultados, começando por verificar que, dos 117 professores entrevistados, a esmagadora maioria já ocupou cargos de chefia ou supervisão, o que nos leva a pensar, por um lado, que são os docentes mais proativos e também os que mais aderem a estas atividades (referimo-nos aqui, essencialmente ao preenchimento do inquérito), por outro lado, nos dá conta da variedade e diversidade de funções, para além da docência, que a maioria destes docentes vai acumulando, havendo por vezes sobreposição de cargos, pois raros são os casos em que este profissional fica isento de atividade letiva. Vejamos as percentagens dos cargos já ocupados pelos nossos inquiridos: 3,4% já foram diretores ou presidentes do conselho executivo; 15,4% coordenadores de diretores de turma; 23,9% coordenadores de departamento; 47% coordenadores de disciplina; 9,4% coordenadores de ano/ciclo; 35% coordenadores de projetos; 4,3% coordenadores do plano da matemática; 6,8% adjuntos ou assessores da direção ou do conselho executivo; 10,3% diretores de turma; 2,6% presidentes do conselho pedagógico ou assembleia de escola ou conselho geral; 3,4% vice-presidentes do conselho executivo; 3,4% coordenadores ou mediadores de cursos EFA, CEF ou Profissional; 2,6% coordenadores ou membros da equipa de avaliação interna; 1,7% orientadores de estágio pedagógico; 2,6% coordenadores ou professores bibliotecários; 2,6% coordenadores TIC, PTE, CNO ou Desporto Escolar; 1,7% coordenadores do secretariado das provas de exame e/ou aferição e por último 3,4% em outros (Tabela 1.8 do Apêndice V).

Reparamos que, de uma maneira geral, a frequência de valores mais elevados se encontra nos inquiridos do sexo masculino, no nível de instrução mestrado, doutoramento ou outra, nos mais velhos e nos que têm mais de 10 anos de serviço, o que não nos surpreende. O que nos surpreende é o facto de, nos cargos cuja frequência é superior a 10%, o menor deles ser diretor de turma, estando atrás das coordenações de diretores de turma, departamento, disciplina e projetos, o que contrariou a nossa ideia empírica, pois sempre julgamos ser o mais frequente e praticamente todos os docentes terem a experiência de diretor de turma. Poderão não ter pensado na carreira toda ou terão valorizado mais uns cargos em detrimento de outros? Não é objetivo do presente trabalho inquirir sobre essa questão.

Relativamente à questão 2 (Tabela 2 do Apêndice V), verificamos que a média ponderada é 2,47, o que corresponde ao nível 2 – Muito positivo, no entanto as opiniões dividem-se bastante, basta reparar nas percentagens obtidas em cada um dos itens (1 – Muitíssimo positivo, 2 – Muito positivo, 3 – Nem Muito nem pouco positivo, 4 – Pouco positivo e 5 – Nada positivo). Notamos que 41,9% dos inquiridos, entendem que o valor

ético pedagógico atribuído à avaliação interpares do desempenho docente é muito ou muitíssimo positivo (juntamos os dois), 29,9% entendem ser pouco ou nada positivo (também juntamos os dois). Fazendo o saldo obtém-se 12%. Seguindo este raciocínio e fazendo o saldo entre o positivo e o negativo relativo a mulheres e homens, respetivamente, obtemos 6,8% e 27,5%, como se pode verificar nos cálculos que se apresentam:

- Total: $(13.7\% + 28.2\%) - (12.8\% + 17.1\%) = 41.9\% - 29.9\% = 12\%$
- Mulheres: $(12.5\% + 27.3\%) - (14.8\% + 18.2\%) = 39.8\% - 33\% = 6.8\%$
- Homens: $(17.2\% + 31\%) - (6.9\% + 13.8\%) = 48.2\% - 20.7\% = 27.5\%$

Observe-se a diferença entre os três saldos. O do total já nos diz que é bastante positivo. Depois, vemos bem qual a sua origem. Ora, as mulheres atribuem significado ao valor ético pedagógico, mas os homens atribuem muito mais significado. Seguindo o mesmo raciocínio para o nível de instrução, obtemos os saldos 9,6% e 17,6% para licenciatura e mestrado, doutoramento ou outra, respetivamente, portanto bastante positivo também, principalmente para os inquiridos com mais formação. Os inquiridos que entendem ser nem muito nem pouco positivo são 25,6% e irão funcionar para nós como charneira, uma vez que não se define bem qual a sua posição, e, os restantes 2,6% representam não sabe ou não responde, o que à partida nem irá ser alvo de análise, interessam-nos mais as posições ou opiniões onde a determinação é maior.

Quanto à condição no processo de avaliação, dos 117 inquiridos, 11,1% responde ter sido avaliador ou relator; 11,1% responde ter sido avaliador ou relator e avaliado e 76,1% apenas avaliado (Tabela 3 do Apêndice V).

Dos professores inquiridos e que foram avaliados, 40,2% foram avaliados pelo coordenador do departamento da mesma área disciplinar; 36,3% foram avaliados por um professor do grupo disciplinar com posicionamento igual ou superior; 14,7% foram avaliados pelo coordenador do departamento mas de outra área disciplinar e 8,8% foram avaliados pelo diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (Tabela 4 do Apêndice V).

Dos relatores, sendo aqui a base (inquiridos que foram avaliadores ou relatores) de apenas 13 professores, pelo que não se farão inferências, apenas se apresentam os dados a título informativo. A maioria não tinha formação adequada, sendo, como é de esperar, mais mulheres que homens, com mais de 51 anos e 21 ou mais anos de serviço. (Tabela 5 do Apêndice V). Dos que têm formação, e, ressalve-se também, a base de inquiridos é muito reduzida (Tabela 6 do Apêndice V), a maioria tem mais de 51 anos e seis deles têm 21 ou mais anos de serviço, sendo esta maioritariamente mestrado em supervisão pedagógica ou curso de especialização de formação de formadores em ADD, obtida essencialmente através duma universidade ou de centros de formação, embora alguns

refiram que a formação é licenciatura, quanto à sua formação de base que não consideramos como formação em supervisão e/ou avaliação.

Aqui, e ao contrário do que se verifica noutras situações, o número de homens iguala o número de mulheres, no primeiro caso com formação que ultrapassou as 100 horas, no segundo caso entre as 25 e as 50 horas. (Tabelas 7 e 8 do Apêndice V).

Relativamente à formação considerada necessária para um docente ser avaliador/relator, sendo a base de resposta pequena (apenas 19 professores) não arriscamos conclusões, limitar-nos-emos apenas às informações: 8 entendem que, para se ser avaliador/relator, dever-se-á ter formação em ADD; 6 dizem não saber; 3 em supervisão pedagógica e 2 em avaliação (Tabela 9 do Apêndice V).

Para a análise da questão 10, que se destina à classificação numa sequência de afirmações relativas à ADD (Tabelas 10.1 a 10.20 do Apêndice V), sendo a resposta uma escala: 1 – concordo em absoluto, 2 – concordo bastante, 3 – não concordo nem discordo, 4 – discordo bastante e 5 – discordo em absoluto, foi utilizada a média ponderada, que reflete o segmento de resposta mais próximo da classificação média geral. De salientar que nem sempre o segmento mais respondido é aquele que corresponde à média, como se pode verificar em várias situações. Nesta questão, e por lapso informático, as respostas não incluem a totalidade dos inquiridos como estava previsto e seria desejável, mas apenas 40, pelo que não é possível efetuar comparações nem analisar os subgrupos, pois todos eles constituem bases demasiado reduzidas, à exceção do sexo feminino, apesar de nem este atingir o valor ideal.

Também o tempo de serviço inclui os intervalos considerados inicialmente. Contamos 10 níveis 3 – não concordo nem discordo, 3 níveis 2 – concordo bastante e 7 níveis 4 – discordo bastante. Vamos estudar os primeiros, fazendo uma análise mais detalhada, pois a serem considerados tal como estão não nos diz muito. Vejamos então para onde se inclinam estes inquiridos, tendo em conta que, geralmente, as pessoas que respondem “não concordo, nem discordo” são aquelas que estão mais reticentes em emitir uma opinião concreta, e, sendo uma pergunta de escala, iremos debruçar-nos mais nas respostas do “concordo” e do “discordo” e analisar o saldo entre positivos e negativos. Para tal, tivemos necessidade de organizar essa informação, que apresentamos no Quadro 9, considerando as opiniões dos inquiridos acerca dessa sequência de afirmações, bem como a média ponderada e o saldo. Se o saldo é positivo, as opiniões dos nossos inquiridos dirigem-se mais para o “concordo”; se o saldo é negativo, dirigem-se para o “discordo. Na tabela seguinte o “x” minúsculo do nível 3 representa a resposta efetiva dos inquiridos; o “X” maiúsculo representa a inclinação final dessa resposta, após o nosso estudo. Observemos então o que acontece, analisando o quadro que se segue:

Quadro 9: Opiniões dos inquiridos sobre afirmações relativas à ADD, média ponderada e saldo:

Questão	1-CA	2-CB	3-NCND	4-DB	5-DA	Média Ponderada	Soma das percentagens		Saldo C – D (em %)
							C=CA+CB	D=DB+DA	
10.1		X	x			2,59	18,8	10,5	+ 8,3
10.2			x	X		3,33	8,6	16,3	- 7,7
10.3			x	X		3,42	9,4	18	- 8,6
10.4			x	X		3,26	10,2	15,4	- 5,2
10.5				X		3,79	-	-	-
10.6				X		3,59	-	-	-
10.7				X		3,79	-	-	-
10.8				X		4,22	-	-	-
10.9			x	X		3,36	9,4	16,2	- 6,8
10.10				X		3,55	-	-	-
10.11				X		4,13	-	-	-
10.12			x	X		3,14	11,1	12,8	- 1,7
10.13		X	x			2,84	15,4	10,3	+ 5,1
10.14		X				2,03	-	-	-
10.15		X	x			2,57	18,8	6,8	+ 12
10.16		X				2,00	-	-	-
10.17		X				1,82	-	-	-
10.18			x	X		3,38	9,4	16,2	- 6,8
10.19		X	x			3,08	11,1	10,2	+ 0,9
10.20				X		4,05	-	-	-

CA – Concordo em absoluto; CB – Concordo Bastante; NCND – Não concordo nem discordo; DB – Discordo Bastante e DA – Discordo em absoluto.

Contando agora as nossas respostas, verifica-se que se situam no nível 2 – concordo bastante as seguintes subquestões da questão 10 (Tabelas 10.1; 10.13 a 10.17 e 10.19 do Apêndice V) e que correspondem às seguintes afirmações: “A ADD é uma mera rotina burocrática e administrativa”; “A ADD pode ser entendida como uma estratégia de questionamento autorreflexivo, sistemático e científico”; “A ADD equilibrada e justa depende, em boa medida, do perfil ético-moral do avaliador”; “A ADD tem como finalidade a gestão de carreiras e a regulação do sistema educativo”; “A ADD refere-se a uma realidade difícil de categorizar e qualificar”; “A ADD nunca pode ser encarada como uma atividade meramente técnica, apoiada em regimes processuais rígidos ou em procedimentos abstratos e impessoais” e por último “A ADD articula as aspirações de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas com os imperativos de classificação e de gestão das carreiras profissionais”.

As restantes subquestões da questão 10 situam-se todas no nível 4 – discordo bastante (Tabelas 10.2 a 10.12; 10.18 e 10.20 do Apêndice V) e que correspondem às seguintes afirmações: “A ADD é um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade

pedagógica."; "A ADD gere ambientes propícios à inovação e ao desenvolvimento profissional dos professores."; "A ADD proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores."; "A ADD reconhece o mérito e a excelência."; "A ADD promove a partilha, a colaboração e a reflexão."; "A ADD promove a autoestima e motivação dos docentes."; "A ADD é um processo objetivo."; "A ADD é punitiva e limitativa da prática docente."; "A ADD promove boas práticas de supervisão."; "A ADD é um processo transparente, justo, rigoroso e equitativo."; "A ADD visa mudar a atuação docente, através da reflexão crítica sobre os fins e meios da educação."; "A ADD representa um momento de reflexividade ética por excelência, inscreve-se num quadro de racionalidade prudencial, regulado por valores de equidade e justiça." e por último, "A ADD evita distorções no plano da proximidade relacional".

Com esta análise, a ADD propriamente dita reveste-se duma conotação bastante negativa, o que até nos deixa muito apreensivos, pois não nos parece que as políticas venham a recuar e esta visão de avaliação torna-se muito limitativa.

No ciclo avaliativo 2009/2011, 69,2% dos inquiridos requereram aulas assistidas e 30,8% não requereram aulas assistidas. Dos primeiros, cerca de 4/5 eram professoras e apenas 1/5 eram professores. Dos subgrupos são mais os inquiridos que requereram aulas assistidas, à exceção dos que têm 51 ou mais anos de idade, o que nos leva a concluir que a aproximação do fim de carreira e a fase do desinvestimento se manifesta no modo como encaram a avaliação. Se fizermos o diferencial entre o sim e o não, chega a atingir +57,6% para os inquiridos entre os 20 e 40 anos de idade e -10,4% para os inquiridos com 51 anos ou mais de idade (Tabela 11 do Apêndice V).

Quando se pergunta qual a classificação de que se considerava merecedor verifica-se que 51,3% dos professores consideravam-se merecedores de Muito Bom, seguindo-se o Excelente com 24,8% e o Bom com 12%. Refira-se que um inquirido respondeu Regular e 12 não quiseram responder (0,9% e 10,3% respetivamente). Reparando nas médias ponderadas dos subgrupos, verifica-se que há uma tendência decrescente em alguns subgrupos, nomeadamente na idade, o que parece significar que, quanto mais velhos, menos ambiciosa é a sua autoavaliação. (Tabela 12 do Apêndice V).

Quando se pergunta que classificação obteve nessa avaliação, verifica-se que 45,3% dos professores inquiridos obtiveram Muito Bom, seguindo-se o Bom com 30,8% e o Excelente com 14,5%. Chamou-nos a atenção o facto das médias ponderadas de seis dos subgrupos superarem a média total (3,82), atingindo o seu valor máximo no nível de instrução superior (3,93) e nos inquiridos do centro e sul do país (3,92), avizinhandose o Bom do Muito Bom. Dito de outro modo, a média arredondada é 4, portanto a classificação preponderante é Muito Bom. Mesmo nos casos restantes, aproxima-se por defeito com um

pequeno erro, ou chega mesmo a atingi-la. Reparamos também que o Insuficiente e o Regular não tiveram nenhuma ocorrência, no entanto um inquirido respondeu não sabe e 10 não quiseram responder, 0,9% e 8,5% respetivamente. Poderão estes casos esconder uma classificação que não se quer mostrar? É para aí que nos inclinamos, pois que docente não saberá que classificação obteve, se tem que assinar a ficha de avaliação global do desempenho do pessoal docente? E porque não responder quando se garantia o anonimato? Julgamos estar na presença de docentes que não se sentem confortáveis com a sua avaliação e não gostam, ou não querem admiti-la. (Tabela 13 do Apêndice V).

Comparando as duas situações anteriores, verificam-se algumas diferenças: houve 6% de professores inquiridos que se consideravam merecedores de Muito Bom e não o obtiveram; houve 10,3% de professores que se consideravam merecedores de Excelente e não o obtiveram; em contrapartida obtiveram Bom mais 18,8% dos inquiridos. Não temos dúvida que, sem o sistema de quotas, a percentagem do Bom seria diminuta.

Ao questionarmos os inquiridos sobre se ficaram ou não agradados com o resultado da sua avaliação, 65% respondeu afirmativamente contra 35% que respondeu negativamente, sendo que, em todos os subgrupos, essa percentagem é superior para o sim, à exceção dos inquiridos entre os 20 e 40 anos de idade, que é superior para o não. Fazendo o diferencial entre o sim e o não, chega a atingir +58,6% para os inquiridos com mais de 51 anos de idade e -3% para os inquiridos entre os 20 e 40 anos de idade. A nosso ver parece-nos ser preocupante: 35% de professores desmotivados, como irão contribuir para a formação duma escola melhor? Saliente-se que os mais desagradados têm entre 20 e 40 anos de idade; estão nos primeiros anos de carreira; alguns deles já com alguns anos de serviço; muitos deles, possivelmente, na fase de investimento, tendo esta ficado comprometida. (Tabela 14 do Apêndice V).

Nas seguintes três questões referir-nos-emos apenas ao total, uma vez que nos subgrupos as bases são muito reduzidas. A maioria dos inquiridos refere que o principal motivo do desagrado da classificação obtida se deve à existência do sistema de quotas, seguindo-se injustiças, dualidade de critérios, falta de transparência, entre outras. Esta questão era de resposta aberta e todas as razões apresentadas são exteriores ao docente (Tabela 15 do Apêndice V). Dos 41 inquiridos que não ficaram agradados com a avaliação, 10 (24,4%) reclamaram para o júri de ADD da sua escola, 31 (75,6%) não reclamaram (Tabela 16 do Apêndice V). O principal motivo de não terem reclamado para o júri de ADD da sua escola passa essencialmente por “não valer a pena” e “existência de quotas”, seguindo-se as questões da “subjetividade”, “amizade com o avaliador” e “evitar dissabores” (Tabela 17 do Apêndice V). Em 10 reclamações apenas duas foram favoráveis, tendo havido reconhecimento. Dos oito restantes, cujas reclamações foram desfavoráveis, apenas

quatro inquiridos recorreram para a Direção Regional da sua área, tendo apenas um obtido uma resposta favorável.

Quando perguntamos aos inquiridos o que sentem quando pensam na sua avaliação, ao serem dadas duas palavras antónimas (Tabelas 24.1 a 24.17 – Apêndice V), os sentimentos mais assinalados pelos nossos inquiridos e que vamos aqui classificar em sentimentos positivos foram: serenidade, tranquilidade, aprendizagem, desenvolvimento e enriquecedora; os sentimentos negativos foram: insatisfação, injustiça, revolta, desmotivação, desânimo, não reconhecimento, não recompensadora, subjectiva, incoerente, iniquidade, desigualdade, parcialidade e sem qualidade. Contamos treze sentimentos negativos contra cinco positivos e em todas as situações foi dada possibilidade ao inquirido de escolher “não sabe” ou “não se identifica”. Para a nossa análise procedemos à elaboração dos seguintes quadros, um para os sentimentos positivos e outro para os negativos, onde destacamos a negrito o subgrupo que se destaca pela diferença.

Quadro 10: Sentimento positivo, ocorrências e subgrupo destacado

Questão	Sentimento positivo	Nº total de ocorrências do sentimento nos subgrupos			Subgrupo que se destaca pela diferença (Negativo, neste caso)
		Positivo	Negativo	Igual	
24.3	Serenidade	9	2	0	ID 20-40 e TS ≤ 20
24.5	Tranquilidade	5	4	2	ID 20-40; L ; TS ≤ 20 e N
24.7	Aprendizagem	9	0	2	-
24.8	Desenvolvimento	11	0	0	-
24.15	Enriquecedora	6	3	2	ID 20-40; L e TS ≤ 20

ID-Idade; TS ≤ 20-Tempo de serviço inferior ou igual a 20 anos; L-Licenciatura; N-Norte

Vemos que se destacam pela negativa os inquiridos com idade entre 20 e 40 anos e tempo de serviço inferior ou igual a 20 anos (maioritariamente entre 11 e 20 anos de serviço, sabemos-lo devido a um estudo preliminar que não apresentamos aqui, mas que contemplava um intervalo diferente de tempo de serviço, que pusemos de parte por dois desses intervalos não terem um número suficiente de respondentes, o que nos levou a aumentar a amplitude desse intervalo). Estes subgrupos não se identificam com os sentimentos positivos acima indicados, tiveram uma má experiência com a sua avaliação, não sentindo serenidade nem tranquilidade, mesmo passados aproximadamente três anos letivos, não veem a avaliação como algo enriquecedor nem como um processo promotor de aprendizagem que pode contribuir para o seu desenvolvimento. Constatamos tratar-se de um grupo ainda jovem de carreira e de idade, do qual a escola que se quer de qualidade necessitaria mais motivado. Parece-nos um ponto a não esquecer.

Quadro 11: Sentimento negativo, ocorrências e subgrupo destacado

Questão	Sentimento negativo	Nº total de ocorrências do sentimento nos subgrupos			Subgrupo que se destaca pela diferença (Positivo, neste caso)
		Negativo	Positivo	Igual	
24.1	Insatisfação	8	2	1	MDO e CS
24.2	Injustiça	6	4	1	ID 41-50; MDO; TS 21+ e CS
24.4	Revolta	5	6	0	ID 41-50;M; ID 51+; MDO; TS 21+ e CS
24.6	Desmotivação	9	2	0	ID 51+ e CS
24.9	Desânimo	10	1	0	CS
24.10	Não reconhecimento	8	3	0	ID 51+; MDO e TS 21+
24.11	Não recompensadora	11	0	0	-
24.12	Subjetiva	11	0	0	-
24.13	Incoerente	7	2	2	MDO e TS 21+
24.14	Iniquidade	11	0	0	-
24.16	Desigualdade	11	0	0	-
27.17	Parcialidade	7	3	1	ID 41-50; MDO e CS
24.18	Sem qualidade	7	4	0	ID 51+; MDO; TS 21+ e CS

MDO-Mestrado, Doutorado ou Outra; ID-Idade; TS-Tempo de serviço; L-Licenciatura; CS-Centro e Sul; M-Masculino

Vemos que se destacam pela positiva os seguintes subgrupos por ordem decrescente de ocorrências, assinalados na tabela a negrito: mestrado, doutorado ou outra exequo no centro e sul; tempo de serviço 21 ou mais anos e por último idade 51 ou mais anos. Estes subgrupos não se identificam com os sentimentos negativos acima indicados, tiveram uma melhor experiência com a sua avaliação, não a revestindo daqueles sentimentos negativos. Notamos que os inquiridos do centro e sul estão bem mais satisfeitos com a sua avaliação e mais formação implica um outro olhar sobre avaliação, o que, possivelmente, terá levado também a uma classificação superior, daí a satisfação ser também mais notória. Fazendo uma análise mais global, não deixa de ser preocupante a grande diferença verificada entre os sentimentos antagónicos e a prevalência dos mais negativos, que provocam ou indicam existência de desmotivações, por vezes difíceis de ultrapassar, estando a prova precisamente nestas respostas.

Para a análise da questão 25, que se destina à classificação duma sequência de frases que melhor retrata o relator do professor respondente (Tabelas 25.1 a 25.24 do Apêndice V), onde a resposta é uma escala, tal como na questão 10 anteriormente referida. Assim, quando se pergunta se o avaliador/relator prestou apoio necessário ao longo do processo de avaliação (Tabela 25.1 do Apêndice V), a média ponderada situa-se entre os 2.50 (valor mínimo), para inquiridos com mais de 51 anos *exequo* com tempo de serviço igual ou superior a 21 anos e os 2.97 (valor máximo), para inquiridos entre os 20 e 40 anos

de idade. Nos restantes casos a média ponderada situa-se nos 2.50 ou superior, sendo a média total 2,73, portanto aproximando-se do nível 3 – não concordo nem discordo, por valores inferiores a três. Seguindo este critério para todas as questões deste item, verificamos que há 20 que se aproximam do nível 3 – não concordo nem discordo, contra 4 de nível 2 – concordo bastante, sendo estes últimos relativos às questões apresentadas nas Tabelas 25.4; 25.5; 25.8 e 25.19 do Apêndice V e que são as seguintes: o avaliador/relator apreciou o relatório de auto avaliação e assegurou a realização da entrevista individual caso a tenha requerido; o avaliador/relator cumpriu todos os requisitos legais inerentes à avaliação; o avaliador/relator avaliou em concordância com os padrões de desempenho e por último, o avaliador/relator mostrou sensibilidade relacional, sentido de justiça e integridade pessoal. Vamos, tal como na questão 10, debruçar-nos mais sobre as respostas do “concordo” e do “discordo” e analisar o saldo entre positivos e negativos. Para tal, tivemos necessidade de organizar essa informação que apresentamos no seguinte quadro:

Quadro 12: Valores em destaque das subquestões da questão 25 que se aproximam do nível 3 – não concordo nem discordo

Questão	Média ponderada	Média ponderada dos subgrupos/Subgrupo		Soma das percentagens		Saldo = C-D (em %)
		Valor mínimo	Valor máximo	C=CA+CB (%)	D=DB+DA (%)	
25.1	2,73	2,50 / ID51+ / TS21+	2,97 / ID20-40	40,2	21,3	+ 18,9
25.2	3,11	2,70 / ID51+	3,39 / TS ≤ 20	28,2	31,6	- 3,4
25.3	2,53	2,31 / MDO	2,61 / ID20-40 e L	47,8	19,7	+ 28,1
25.6	2,54	2,09 / ID51+	2,71 / M	44,5	17,9	+ 26,6
25.7	2,64	2,41 / MDO	2,86 / ID20-40	45,3	18,8	+ 26,5
25.9	2,82	2,50 / ID51+	3,15 / ID20-40	33,3	19,7	+ 13,6
25.10	3,12	2,48 / ID51+	3,43 / ID41-50	24,8	28,2	- 3,4
25.11	2,89	2,61 / ID51+	2,98 / ID41-50	30,8	23,1	+ 7,7
25.12	2,86	2,73 / ID51+ e TS21+	3,07 / ID20-40	31,6	21,4	+ 10,2
25.13	2,51	2,09 / ID51+	2,86 / ID20-40	50,5	19,7	+ 30,8
25.14	2,83	2,70 / ID41-50	3,14 / ID20-40	34,2	22,2	+ 12
25.15	2,92	2,59 / MDO	3,06 / L	29,9	21,3	+ 8,6
25.16	2,57	2,21 / MDO	2,72 / L	46,2	13,7	+ 32,5
25.17	2,50	2,22 / ID51+	2,79 / ID20-40	51,3	17,1	+ 34,2
25.18	2,57	2,09 / ID51+	2,96 / ID20-40	48,7	18	+ 30,7
25.20	2,75	2,52 / ID51+	3,00 / ID20-40 e M	39,4	19,71	+ 19,7
25.21	2,68	2,48 / ID51+	3,07 / ID20-40	39,4	14,05	+ 24,9
25.22	2,64	2,26 / ID51+	3,11 / ID20-40	42,8	16,2	+ 26,6
25.23	2,73	2,35 / ID51+	3,17 / M	41,1	20,5	+ 20,6
25.24	2,89	2,59 / ID51+	3,29 / ID20-40	30,8	19,6	+ 11,2

CA - Concordo em absoluto; CB - Concordo bastante; DB - Discordo bastante; DA - discordo em absoluto

MDO - Mestrado, Doutoramento ou Outra; ID - Idade; TS - Tempo de serviço; L - Licenciatura; CS - Centro e Sul; M - Masculino

Analisando os saldos, verificamos que são essencialmente positivos, por isso 18 das questões anteriores revertem para o “Concordo”. As duas cujo saldo é negativo, apesar de baixo, revertem para o “Discordo”. Estas são também as situações em que a média ponderada se aproxima mais do nível 3 – nem concordo nem discordo e por excesso, serão portanto aquelas em que este nível é mais seguro e traduz melhor a realidade, pelo que, para nós, apenas estas se situam neste nível. Nas restantes, e se compararmos o saldo com a média ponderada, verificamos que o primeiro é tanto maior, quanto mais a média se afasta do nível 3. Não nos restam dúvidas de que as opiniões se dirigem para o concordo. Trata-se de um intervalo disperso e com uma amplitude (valor máximo – valor mínimo) elevada ($34,2 - 7,7 = 26,5$); parece-nos que, sempre que o saldo se aproxima do extremo inferior, a opinião aproxima-se do nível 2 – concordo bastante, sempre que se aproxima do extremo superior, a opinião aproxima-se do nível 1 – concordo em absoluto. Vai ser este o nosso critério, isto é, as questões cujos saldos são positivos e abaixo de 13,25 (metade da amplitude) revertem para nível 2 – concordo bastante. Nestas condições temos: o relator promoveu a reflexão e encorajou uma atitude indagatória face à prática; criou uma imagem construtiva do professor e da sua atuação profissional; assumiu uma liderança informada, atenta, interessada, flexível e empenhada na resolução de potenciais dificuldades ou conflitos; centrou-se na observação e análise colaborativa das práticas de ensino e aprendizagem com o objetivo de as melhorar e revelou capacidade e disposição para o autoquestionamento, sujeitando as suas próprias intenções, convicções e evidências a um processo de exame crítico (Tabelas 25.11; 25.12; 25.14; 25.15 e 25.24 do Apêndice V).

As questões cujos saldos são positivos e acima de 13,25 (metade da amplitude) revertem para nível 1 – concordo em absoluto. Nestas condições temos: prestou apoio necessário ao longo do processo de avaliação; procedeu à observação de aulas (caso estas tenham existido), efetuou os registos necessários partilhando-os, numa perspetiva formativa, fazendo a apreciação da mesma; exerceu uma ação de verificação e controlo da prestação do avaliado; promoveu a autoestima e a motivação; informou, apoiou e encorajou os professores avaliados; usou de transparência, justiça e equidade; teve o cuidado de equilibrar os comentários positivos e as críticas e de os formular de forma construtiva; reconheceu o mérito, atuou com competência, sentido de rigor e um elevado nível de clareza e precisão; revelou capacidade e disposição para produzir juízos equitativos e para a escuta sensível, ativa e ponderada; revelou capacidade e disposição para reconhecer e valorizar os pólos de qualidade e excelência do desempenho, evitando subordinar o ato avaliativo à deteção do erro e da falta; revelou capacidade e disposição para atuar numa base de reciprocidade e com disponibilidade para prestar apoio e orientação no âmbito de tarefas de supervisão pedagógica; revelou capacidade e disposição para aplicar os

dispositivos processuais conducentes a uma avaliação justa e a uma utilização correta dos resultados, em coerência com os valores e os propósitos previstos e explícitos (Tabelas 25.1; 25.3; 25.6; 25.7; 25.9; 25.13; 25.16; 25.17; 25.18; 25.20; 25.21; 25.22 e 25.23 do Apêndice V). Saliente-se que a média dos inquiridos que responderam “não sabe” e “não responde” (juntamos os dois), tendo o último bastante mais ocorrências, aproxima-se dos 15,3%. Segundo o critério usado e fazendo um balanço, apesar dos descontentamentos que também são observáveis, se repararmos nos números todos que constam das tabelas, nomeadamente do “discordo”, do “não sabe” e “não responde” temos de concluir que o relator é encarado de forma bastante positiva, entendendo-se que cumpriu a tarefa que lhe foi confiada de forma satisfatória.

Repare-se agora no(s) subgrupo(s) cuja média ponderada é menor, destacando-se os inquiridos com 51 ou mais anos de idade, com 15 ocorrências. Estes são muito mais cépticos e muito mais críticos na apreciação acerca do seu relator. Segue-se o subgrupo mestrado, doutoramento e outros, apenas com 4 ocorrências, onde fazemos a mesma observação mas com intensidade inferior e possivelmente por motivos diferentes.

Repare-se agora no(s) subgrupos cuja média ponderada é maior, destacando-se os inquiridos com idade compreendida entre os 20 e os 40 anos com 13 ocorrências. São os mais novos que reconhecem mais e atribuem uma classificação superior ao seu relator, provavelmente por lhes reconhecerem mais experiência, pois, por lei, tinham que estar num patamar igual ou superior ao seu, sendo em muitos casos, seus coordenadores.

As questões seguintes, da 26 à 29, onde a resposta também é uma escala, embora diferente da anterior, serão analisadas do mesmo modo, ou seja, por recurso à média ponderada. Sendo assim, quando se pergunta se considera que a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente da sua escola assegurou a aplicação objetiva do sistema de avaliação do desempenho (Tabela 26 do Apêndice V), a média ponderada situa-se entre os 2.82 para os professores com mais de 51 anos e os 3.34 para os professores entre os 20 e os 40 anos de idade, sendo 3.08 a média total, portanto, nível 3 – nem muito nem pouco. Em relação à idade dos professores, há uma progressão decrescente à medida que aumenta a idade ($3,34 > 3,02 > 2,82$). Todas as idades classificam, em média, com “Nem muito, nem pouco”, mas, quanto mais maduros, mais os professores se aproximam de uma avaliação positiva. Acontece o mesmo com o tempo de serviço.

Quando se pergunta se considera que a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente da sua escola assegurou a aplicação coerente do sistema de avaliação do desempenho (Tabela 27 do Apêndice V), a média ponderada situa-se entre os 2.79 para os entrevistados com mais de 51 anos e os 3.42 para os entrevistados entre os 20

e os 40 anos de idade, sendo 3.08 a média total, portanto, nível 3 – nem muito nem pouco. Fazendo o saldo entre os positivos e os negativos, verifica-se que é positivo (4,3%), por isso as opiniões dirigem-se para o nível 2 – Muito bem. Mas, se pensarmos que desta comissão fazem parte os mais velhos e com mais tempo de serviço, talvez as respostas se revistam de alguma carga de subjetividade, que nos parece poder ser, aqui, mais elevada.

Quando se pergunta se relativamente à atuação desenvolvida pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente da sua escola, como classifica o desempenho deste sector no geral (Tabela 28 do Apêndice V), a média ponderada situa-se entre os 2.69 para os inquiridos do centro e sul do país e os 3.20 para os inquiridos do sexo masculino, sendo 2.90 a média total, portanto, nível 3 – nem bom nem mau. Repare-se que os homens são mais críticos que as mulheres e verifica-se uma progressão decrescente das médias ponderadas à medida que aumenta a idade, a formação e o tempo de serviço, o que também se nota ao comparar as médias dos inquiridos do norte e do centro/sul.

Quando se pergunta se a determinação de percentagens máximas (quotas) para a atribuição de classificações de mérito (Muito Bom e Excelente), tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação externa das escolas é: (Tabela 29 do Apêndice V), a média ponderada situa-se entre os 3.94 para os inquiridos com 21 ou mais anos de serviço e os 4.18 para os inquiridos do sexo masculino, sendo 4.01 a média total, portanto, Nível 4 – pouco justo, apesar de, em 10 dos 11 subgrupos, a maior percentagem de respostas estar no nível 5 – nada justo e apenas em um deles atingir o mesmo valor nos níveis 4 e 5. São os indecisos que fazem baixar a média, sendo os inquiridos cujo tempo de serviço se situa entre os 21 e 30 anos os mais indecisos (sabemo-lo devido ao estudo preliminar). Fazendo o saldo entre os positivos e os negativos totais, verifica-se que é negativo (-59%) e um valor elevado, por isso no nosso entender as opiniões dirigem-se mais para nível 5 – nada justo.

Quando se pergunta se essa determinação (aplicação de quotas) é, por si entendida, como um padrão de referência para o grau de exigência a adotar na atribuição das classificações, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e de promoção da excelência (Tabela 30 – Apêndice V), 59% dos professores diz não entender, 32% diz entender em parte, 4% diz entender totalmente e os restantes 5% não sabe ou não responde. Também aqui, a maior percentagem de respostas dadas por qualquer um dos subgrupos é no nível 3 – não entendo.

Quando perguntamos aos inquiridos se na sua escola, a aplicação das quotas contribuiu para tornar o processo de avaliação do desempenho docente, ao escolherem uma de duas possibilidades, como por exemplo mais justo/menos justo, mais equitativo/menos equitativo, etc. (Tabelas 31.1 a 31.13 – Apêndice V), a escolha maioritária caiu unanimemente no seguinte: menos justo, menos equitativo, menos coerente, menos

tranquilo, menos motivador, menos rigoroso, menos exigente, menos imparcial, com menos qualidade, com menos objetividade, mais punitivo, menos enriquecedor e menos recompensador. Para a nossa análise procedemos à elaboração do seguinte quadro e constatamos que todos os subgrupos são unânimes na escolha. Reparamos ainda que as percentagens do “não sabe” e “não responde” são elevadas e destacamos a negrito o subgrupo que obteve mais respostas contrárias, apesar de muito pouco significativo, por serem muito baixos os valores verificados.

Quadro 13: Contribuição Quotas/ADD, ocorrências e subgrupo destacado

Questão	Contribuição Quotas/ADD	Nº total de ocorrências nos subgrupos			Não Sabe/ Não Responde (Somatório das percentagens)	Subgrupo que se destaca pela diferença (apesar de muito pouco significativa)
		Negativo	Positivo	Igual		
31.1	Menos justo	11	-	-	21,3	MDO
31.2	Menos equitativo	11	-	-	16,2	ID41-50; F; TS21+
31.3	Menos coerente	11	-	-	21,4	ID41-50; F; MDO; TS21+ e CS
31.4	Menos tranquilo	11	-	-	15,3	F; MDO
31.5	Menos motivador	11	-	-	16,3	F; ID41-50; MDO
31.6	Menos rigoroso	11	-	-	29	F; ID41-50; MDO; TS21+; CS
31.7	Menos exigente	11	-	-	41,9	F; ID41-50; L; TS21+; N
31.8	Menos imparcial	11	-	-	27,4	F; ID41-50; L; TS21+; N
31.9	Com menos qualidade	11	-	-	33,3	F; ID41-50; MDO; TS21+; N
31.10	Com menos objetividade	11	-	-	29,9	F; ID41-50; L; MDO; TS21+; N; CS
31.11	Mais punitivo	11	-	-	40,2	F; L; TS11-20; CS
31.12	Menos enriquecedor	11	-	-	32,2	F; ID41-50; TS21+ e N
31.13	Menos recompensador	11	-	-	23	F; ID41-50; MDO; TS21+ e CS

MDO - Mestrado, Doutorado ou Outra; ID - Idade; TS - Tempo de serviço; L - Licenciatura; CS - Centro e Sul; N - Norte

Consideramos que a leitura deste quadro diz tudo. O sistema de quotas é o calcanhar de Aquiles no processo de ADD para a esmagadora maioria dos nossos inquiridos. De entre os subgrupos que obtiveram mais respostas contrárias, embora em número muito reduzido estão, como se vê no quadro anterior, os subgrupos: inquiridos do sexo feminino, idade entre os 41 e os 50 anos, tempo de serviço igual ou superior a 21 anos e, por último, nível de instrução mestrado, doutoramento ou outra.

Quando perguntamos qual o grau de importância que a formação contínua tem para o desempenho da sua profissão, 39% dos professores entende ser muito importante, 36% muitíssimo importante, 15% nem muito nem pouco importante, 7% pouco importante, 3%

nada importante e 1% não responde. Repare-se que o subgrupo que mais valoriza a formação é precisamente o que tem mais formação; se analisarmos o subgrupo idade, há uma tendência crescente, atingindo o valor máximo entre os 41 e os 50 anos, para decrescer na idade seguinte, ou seja, 51 anos ou mais, o que logo nos reverte para as fases da carreira de que fala Huberman, e, que tão bem se aplica aqui. Nos restantes grupos, nota-se uma tendência crescente, os homens, os inquiridos do centro/sul e os que têm mais tempo de serviço (21 ou mais anos), valorizam mais a formação contínua (Tabela 32 do Apêndice V).

Na questão seguinte: como classifica, numa escala de 1 a 5, os temas relacionados com a formação sobre ADD (Tabelas 33.1 a 33.37 do Apêndice V), considerando: 1 – nada importante, 2 – pouco importante, 3 – nem muito nem pouco importante, 4 – importante e 5 – muito importante, recorreu-se também à média ponderada. À semelhança de outras questões, elaboramos um quadro para efetuar a nossa análise e que se apresenta em seguida, considerando a média ponderada e o nível que lhe corresponde, o nível máximo atingido e o número de subgrupos que o atribuiu, e, por fim, o menor e o maior valor da média ponderada e o subgrupo em que se verificaram, onde assinalamos a negrito os que se destacaram, quer no menor, quer no maior valor.

Quadro 14: Classificação de temas relacionados com formação de ADD, extremos e subgrupo destacado

Questão 33	Classificação		Valor máximo		Média Ponderada/Subgrupo	
	MP	NC	Nível	Nº de SG que o atribuiu	Menor valor	Maior valor
1. Questões éticas	4,20	4	5	11	4,04/ M	4,36/ ID20-40
2. Questões morais.	3,94	4	5	11	3,78/ ID41-50	4,21/ ID20-40
3. Questões deontológicas.	4,16	4	5	11	4,10/ N	4,29/ ID20-40
4. Questões emocionais.	3,60	4	5	2	3,43/ TS21+	3,86/ ID20-40
5. Questões afetivas.	3,55	4	4	3	3,29/ TS21+	3,79/ ID20-40 e TS ≤20
6. Questões relacionais.	3,85	4	5	6	3,62/ M	4,10/ MDO
7. Questões políticas.	2,34	2	3	4	2,00/ ID41-50	2,89/ ID20-40
8. Questões burocráticas.	2,80	3	4	1	2,62/ M	3,14/ ID20-40
9. Gestão escolar.	3,59	4	5	1	3,33/ M	3,83/ ID20-40
10. Gestão do currículo.	3,81	4	5	1	3,38/ M	3,97/ ID20-40
11. Gestão de carreiras.	3,49	3	4	4	3,33/ M	3,64/ ID20-40
12. Conhecimentos de legislação.	3,75	4	5	2	3,46/ M	3,89/ ID20-40
13. Conhecimentos de avaliação, no geral.	4,05	4	5	11	3,84/ ID51+	4,18/ ID20-40
14. Conhecimentos de avaliação do desempenho.	4,15	4	5	11	4,08/ N	4,27/ CS
15. Conhecimentos de avaliação de escola.	3,96	4	5	3	3,86/ TS21+	4,05/ TS ≤ 20

Questão 33	Classificação		Valor máximo		Média Ponderada/Subgrupo	
	MP	NC	Nível	Nº de SG que o atribuiu	Menor valor	Maior valor
16. Avaliação interna.	3,84	4	4	11	3,69/ TS21+	3,98/TS ≤ 20
17. Avaliação externa.	3,89	4	5	1	3,82/ID41-50 e TS21+	4,00/ ID51+
18. Prática de trabalho de pares.	4,07	4	5	11	3,88/ ID51+	4,32/ ID20-40
19. Prática de trabalho partilhado.	4,12	4	5	11	3,92/ ID51+ / TS21+	4,36/ ID20-40
20. Práticas de trabalho colaborativo.	4,17	4	5	11	4,00/ ID51+	4,36/ ID20-40
21. Práticas reflexivas.	4,21	4	5	10	4,00/ ID51+	4,39/ ID20-40
22. Práticas de supervisão.	4,02	4	5	7	3,80/ ID51+	4,35/ MDO
23. Qualidade da educação.	4,26	4	5	11	4,04/ M	4,34/ ID20-40
24. Qualidade do professor/educador.	4,30	4	5	11	4,13/ M	4,41/ ID20-40 / MDO
25. Observação de aulas.	3,61	4	5	2	3,39/ M	3,81/ MDO
26. Partilha de aulas.	4,07	4	5	6	3,70/ M	4,19/ MDO
27. Comunicação.	4,27	4	5	10	4,09/ M	4,35/TS ≤ 20
28. Tomada de decisão.	4,05	4	5	4	4,02/ID41-50	4,10/ ID20-40
29. Clima de escola.	4,01	4	5	7	3,88/ M	4,06/ N
30. Poder.	3,06	3	4	4	2,78/ TS21+	3,32/MDO
31. Liderança.	3,82	4	5	11	3,73/ TS21+	4,00/ M
32. Formulação de juízos de valor.	3,06	3	4	3	2,90/ MDO	3,12/ L
33. Padrões de desempenho.	3,73	4	5	3	3,47/ MDO	3,90/ ID41-50
34. Narrativas profissionais.	3,52	4	5	1	3,25/ ID51+	3,63/ ID20-40
35. Registos reflexivos.	3,81	4	5	7	3,58 / CS	3,95 / N
36. Entrevista.	3,45	3	5	2	3,08/ ID51+	3,86/ CS
37. Elaboração/Preenchimento de grelhas.	3,34	3	4	2	3,22/ TS21+	3,48 / ID20-40

MP – Média Ponderada; NC – Nível correspondente; SG – Subgrupo; M – Masculino; F – Feminino; L – Licenciatura; MDO - Mestrado, Doutoramento ou Outra; ID - Idade; TS - Tempo de serviço; CS - Centro e Sul; N – Norte

Verificamos, então, que se situam no nível 4 – importante, 81% dos temas apresentados e que são os seguintes: questões éticas, questões morais, questões deontológicas, questões emocionais, questões afetivas, questões relacionais, gestão escolar, gestão do currículo, conhecimentos de legislação, conhecimentos de avaliação no geral, conhecimentos de avaliação do desempenho, conhecimentos de avaliação de escola, avaliação interna, avaliação externa, prática de trabalho de pares, prática de trabalho partilhado, práticas de trabalho colaborativo, práticas reflexivas, práticas de supervisão, qualidade da educação, qualidade do professor/educador, observação de aulas, partilha de aulas, comunicação, tomada de decisão, clima de escola, liderança, padrões de desempenho, narrativas profissionais, registos reflexivos. No entanto, em 29 destes temas, o valor máximo está no nível 5 – muito importante. No nível 2 – pouco importante está

apenas um tema: questões políticas. Por último, no nível 3 – nem muito nem pouco importante estão as questões burocráticas, a gestão de carreiras, o poder, a formulação de juízos de valor, a entrevista e a elaboração e preenchimento de grelhas. Reparando nos subgrupos que se destacam, temos para menor valor de média ponderada os entrevistados do sexo masculino, seguindo-se os inquiridos com tempo de serviço igual ou superior a 21 anos e os inquiridos com idade igual ou superior a 51 anos e para maior valor, cujo número de ocorrências é francamente superior, destacam-se os inquiridos entre os 20 e 40 anos de idade. Não é a primeira vez que estes grupos se destacam.

Cinco professores entendem que, para além destes temas, há outros relevantes para a ADD, que se apresentam no Apêndice VI, apenas com carácter informativo.

Quando se pede para fazer um balanço sobre a ADD que vivenciou no ciclo avaliativo 2009-2011, relativamente ao seu desenvolvimento pessoal, diria que se manifestou: 1 – muitíssimo enriquecedora, 2 – muito enriquecedora, 3 – nem muito nem pouco enriquecedora, 4 – pouco enriquecedora e 5 – muito enriquecedora (Tabela 35 do Apêndice V), verifica-se que a média ponderada se situa entre os 3.37 para os professores entre os 41 e 50 anos de idade e os 3.59 para os professores com mais de 51 anos de idade, sendo 3.46 a média total, portanto, nível 3 – nem muito nem pouco enriquecedora, coincidindo com este nível o valor máximo de respondentes. No entanto, se determinarmos o saldo entre positivos e negativos (17,9% – 40,2%), obtemos -22,3%, por isso as opiniões dirigem-se para pouco ou nada enriquecedora.

Quando se pede para fazer um balanço sobre a ADD que vivenciou no ciclo avaliativo 2009-2011, relativamente ao seu desenvolvimento profissional, (Tabela 36 do Apêndice V), verifica-se que a média ponderada situa-se entre os 3.31 para os professores entre os 41 e 50 anos de idade e os 3.62 para os professores com mais de 51 anos de idade e os do sexo masculino, sendo 3.47 a média total, portanto, nível 3 – nem muito nem pouco enriquecedora, coincidindo com este nível o valor máximo de respondentes. No entanto, o saldo também é negativo (-23%), portanto as opiniões também se dirigem para pouco ou nada enriquecedora.

Para a análise da questão 37, que se destina à classificação duma série de frases (Tabelas 37.1 a 37.17 do Apêndice V), sendo a resposta dada através da seguinte escala: 1 – nada, 2 – pouco, 3 – nem muito nem pouco, 4 – muito e 5 – muitíssimo, elaborou-se um quadro no qual se apresenta a média ponderada, mínima, máxima, total e subgrupo em que as duas primeiras ocorreram, assinalando a negrito o que mais se destaca, o número de ocorrências nos vários níveis obtidos pelos subgrupos e nível final.

Quadro 15: Contribuições da ADD (médias/subgrupo, ocorrências, nível final)

Questão	Média Ponderada / Subgrupo			Nº de ocorrências no nível					Nível final
	Mínima	Máxima	Total	1	2	3	4	5	
37.1	2,19/ ID20-40	2,68/ M	2,43	8	0	5	0	0	2
37.2	2,25/ ID20-40	2,73/ ID51+	2,51	8	0	4	0	0	3
37.3	2,87/ ID41-50	3,27/ID51+	3,01	0	0	1	10	0	3
37.4	2,43 / L	2,73 / MDO	2,52	7	0	5	0	0	3
37.5	2,41 / N	2,71 M	2,48	7	1	4	0	0	2
37.6	2,18/ ID20-40	2,72 M	2,44	6	0	5	0	0	2
37.7	2,18/ ID20-40	2,72 M	2,46	6	0	5	0	0	2
37.8	2,18/ ID20-40	2,76 M	2,46	6	0	5	0	0	2
37.9	2,47/ L	2,88 / MDO	2,60	8	0	4	0	0	3
37.10	2,46/ L e N	2,78/ MDO	2,56	5	0	6	0	0	3
37.11	2,36/ ID20-40 e TS≤20	2,61/ MDO	2,44	6	0	6	0	0	2
37.12	2,07/ ID20-40	2,48/ M	2,26	11	0	1	0	0	2
37.13	2,11/ ID20-40	2,58/ M	2,26	9	0	2	0	0	2
37.14	2,18/ ID20-40	2,62/ MDO	2,33	10	0	2	0	0	2
37.15	2,28/ ID51+	2,69/ MDO	2,43	9	0	2	0	0	2
37.16	2,25/ ID20-40	2,75/ MDO	2,43	10	0	1	0	0	2
37.17	2,26/ ID20-40	2,83/ M	2,50	10	0	2	1	0	3

M – Masculino; MDO - Mestrado, Doutorado ou Outra; ID - Idade; TS - Tempo de serviço; L – Licenciatura; N - Norte

Verificamos que 65% das frases se situam no nível 2 – pouco, sendo o nível de ocorrências no nível 1 mais elevado, como se pode observar na tabela. As frases são as seguintes: A ADD contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal; A ADD contribuiu para promover mudanças na realização das minhas atividades letivas; A ADD contribuiu para promover trabalho partilhado entre pares; A ADD contribuiu para promover trabalho em equipa; A ADD contribuiu para promover o trabalho colaborativo; A ADD contribuiu para a qualidade da educação; A ADD contribuiu para um melhor relacionamento com os pares; A ADD contribuiu para um melhor relacionamento com os alunos, A ADD contribuiu para melhorar a auto estima; A ADD contribuiu para me incentivar a continuar a investir e, por último, A ADD contribuiu para me motivar na realização de atividades.

As restantes 35% das frases situam-se no nível 3 – nem muito nem pouco e são as seguintes: A ADD contribuiu para o meu desenvolvimento profissional; A ADD contribuiu para refletir sobre a minha prática; A ADD contribuiu para promover mudanças na preparação das minhas atividades letivas; A ADD contribuiu para melhorar competências pessoais e profissionais; A ADD contribuiu para a melhoria do ensino aprendizagem; A ADD contribuiu para procurar formação. Neste grupo de questões as respostas dispersam-se muito pelos vários níveis, notam-se opiniões muito diversas, não havendo unanimidade nas respostas. Repare-se no destaque dos subgrupos ID20-40 para os valores mínimos da média ponderada, e MDO e M para valores máximos da média ponderada.

Na questão 38 pergunta se, para além dos possíveis contributos apresentados anteriormente, considera haver mais algum relevante, cinco professores respondem que sim. Estas respostas apresentam-se no Apêndice VI.

Quando perguntamos se já foi avaliada(o) outras vezes e se voltasse a responder a este questionário (Tabela 39 do Apêndice V), responderia: 41% mais ou menos da mesma forma, 30% exatamente da mesma forma, 7% de forma muito diferente, 12% não voltou a ser avaliado e os restantes 10% de forma completamente diferente, não sabe ou não responde. Apenas 12% respondeu que não foi avaliado, parece-nos pouco! Inclina-mo-nos para pensar que houve inquiridos que responderam às primeiras opções quando deveriam ter respondido que não voltou a ser avaliado. De qualquer forma, os 7% que responderam de forma muito diferente é porque obtiveram uma classificação mais baixa, o que os deixou desagrados, então ocorre-nos a seguinte questão: um professor atinge um determinado desenvolvimento, obtém uma classificação de “Muito Bom” ou “Excelente” e passado um ou dois anos obtém uma classificação inferior? Poderá haver várias razões, aceitamos, mas custa um pouco entender.

Quando perguntamos como encara a próxima avaliação (Tabela 40 do Apêndice V), responderia: 36% com naturalidade, 28% com apreensão, 27% com indiferença e os restantes 9% outra, não sabe ou não responde.

Para a análise da questão 41, que pretende saber se considera que, de forma geral, as mudanças ocorridas nas escolas pós avaliação, levaram a uma escola: 1 – muito melhor, 2 – melhor, 3 – nem melhor nem pior, 4 – pior e 5 – muito melhor, (Tabela 41 do Apêndice V), de resposta em escala, daí ter-se recorrido também à média ponderada que se situa entre os 3.21 para os professores com mais de 51 anos e os 3.77 para os professores com idade entre os 20 e 40 anos, sendo 3.44 a média total, portanto, nível 3 – nem melhor nem pior. O valor máximo de respostas coincide com o nível. Fazendo o saldo entre os positivos e os negativos, verifica-se que é negativo (-32,4%), por isso as opiniões dirigem-se para o nível 4 – Pior.

E com a análise desta questão se termina este estudo. Não iremos aqui fazer grandes considerações, uma vez que se foram fazendo ao longo desta pesquisa, parecendo-nos já um pouco longa. No entanto, apraz-nos dizer que a avaliação efetuada durante o ciclo avaliativo 2009/2011 deixou marca, revestindo-se de mais conotação negativa que positiva. Se contribuiu para melhorar alguma coisa, não foi essa a imagem que deixou na maioria dos docentes, pelo contrário, parece-nos que, em muitos casos, produziu efeitos contrários, como se pode aferir do estudo efetuado. Salientamos o destaque de alguns dos subgrupos, que nos foram chamando à atenção e que sobressaem ao longo desta investigação. Mas principalmente, fica-nos a ideia de que a avaliação, no entender dos professores, não os está a encaminhar para o tão desejado desenvolvimento e numa faixa etária que deveria estar numa fase de investimento, que é precisamente a idade entre os 20 e 40 anos, como se pode ver na tabela.

1.1 Caracterização do contexto

O agrupamento de escolas que aqui se irá designar apenas por AEMGA, resultado da reorganização da rede escolar efectuada em 2011/2012, constituído formalmente por despacho do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar em 28 de junho de 2012, é constituído por nove unidades orgânicas de três freguesias (duas escolas secundárias, apesar de numa delas o ensino secundário só incluir cursos profissionais; cinco escolas com pré-escolar e 1º ciclo e duas apenas com 1º ciclo). Os dados que aqui se apresentam referem-se ao ano letivo de 2012/2013.

A população discente, docente e não docente distribui-se da seguinte forma: aproximadamente 3008 alunos (dados de Setembro de 2012); 238 educadores e docentes e 79 não docentes. A população docente distribui-se ainda por departamentos curriculares, que, com a criação do mega agrupamento, viu o número de elementos aumentar consideravelmente.

A oferta formativa caracteriza-se por ser diversificada e complementar, dando resposta à necessidade, diversidade e especificidade dos discentes que frequentam as escolas do agrupamento. Assim, a par do ensino regular, encontram-se Cursos de Educação e Formação, Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF) e Cursos Profissionais. Existe um investimento estratégico com ofertas qualificantes com o objetivo de obter elevadas taxas de prosseguimento de estudos no ensino secundário e facilitar o cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade, como previsto na Lei nº 85/2009, de 27 de agosto.

Relativamente ao número de turmas do ensino regular, estas distribuem-se da seguinte forma: oito no 5º ano; cinco no 6º ano, onze no 7º ano, no 8º ano e no 9º ano, oito

no 10º ano, dez no 11º ano e 7 no 12º ano, sendo que o maior número de turmas se verifica na escola sede, à excepção do 2º ciclo. Dos restantes cursos, as turmas distribuem-se do seguinte modo: uma turma de educação e formação (CEF) de nível dois do primeiro ano, outra do segundo e outra do terceiro ano; do curso profissional há quatro turmas do 10º ano, seis do 11º ano e cinco do 12º ano, distribuídas também pelas duas escolas, e também, maioritariamente na escola sede.

Há uma grande diversidade de contexto socioeconómico das escolas deste agrupamento. Enquanto duas delas (escola sede e uma escola do 1º ciclo) englobam maioritariamente alunos oriundos dum meio urbano, as outras inserem-se na periferia da cidade, com muitos alunos provenientes de zonas rurais, embora próximas do litoral, de bairros sociais, filhos de classes mais desfavorecidas, com elevadas taxas de desemprego, com realidades antagónicas nomeadamente pescadores e de etnia cigana, com menos instrução e diferentes culturas, assim como as suas ambições. Trata-se duma região com pouca indústria, com algum comércio e que depende um pouco do turismo sazonal, dada a sua situação geográfica. Poderemos dizer, sem receio, que se assiste a uma heterogeneidade, diríamos que, a todos os níveis, de realidades completamente adversas. Não será por acaso que os cursos de educação e formação existentes e os cursos profissionais são frequentados maioritariamente por esses alunos, mesmo que isso aconteça na escola sede, uma vez que existem turmas destes cursos nas duas escolas.

Se nos reportarmos aos resultados escolares que se podem observar na lista de ranking por distrito de 2012, damos-nos conta dum vigésimo terceiro lugar para a escola sede, contra um septuagésimo quarto lugar para a escola da periferia, o que espelha bem a diversidade de contexto que acabamos de referir no parágrafo anterior. Consideramos ser urgente e necessária uma intervenção rápida e efetiva de modo a tudo ser feito para reverter esta situação. Entendemos que o próprio projeto educativo de escola a contempla ao ter como lema “Uma escola para os Resultados, os Valores e a Comunidade”. Para além disso, a nossa proposta de formação segue na mesma direção.

Assiste-se ainda a uma adaptação por parte de muitos docentes, senão a grande maioria, que se vai fazendo muito lentamente, pois, quer dum, quer do outro lado, e por razões diversas, preferiam que esta junção não se tivesse realizado. Sendo este mais um motivo, e de suma importância, para criar e desenvolver atividades que permitam a colaboração e o empenho de todos e a integração dos profissionais, para que todos, em conjunto, encontrem as soluções mais indicadas e a melhor forma de intervir, ajudando a definir uma nova identidade escolar, de união e interajuda.

1.2 Plano de resolução

Sentimos necessidade de elaborar uma leitura mais atenta do Projecto de Intervenção apresentado pelo atual director do AEMGA, bem como da Proposta do Projeto Educativo para o triénio 2013/2016, cujo lema, se assim podemos dizer, passa por uma visão de escola assente nos Resultados, nos Valores e na Comunidade. Ora, é para este agrupamento de escolas que o nosso projeto se dirige.

Após identificação dos pontos fortes e áreas de melhoria pela avaliação externa levada a cabo nas escolas do agrupamento AEMGA entretanto criado, como se pode ler nos documentos supracitados, verifica-se que uma das áreas de melhoria se refere aos processos de supervisão e acompanhamento da prática letiva e à sua fragilidade, portanto julgamos necessitar de intervir aqui, de forma a colmatar e melhorar aquela lacuna. Por outro lado, e se nos reportarmos aos questionários e à análise de resultados, parece-nos mais indicado uma formação que concilie avaliação com todas as suas *nuances*, como se foi referindo ao longo deste trabalho e logo no início desta terceira parte, como também na observação de aulas. Deste modo, segue-se a proposta da ação de formação na modalidade de Oficina de Formação, que se intitula “A avaliação como melhoria e a partilha como desenvolvimento”.

A ação segue as diretivas propostas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC, 1998), dentre as quais destacamos: campo de formação e reflexão desenvolvidas no território profissional – a escola (Benavente, 1990; Formosinho, 1991; Nóvoa, 1991); centra-se nas práticas profissionais dos professores estando ao serviço da formação reflexiva e do seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão e Tavares, 1982; Garcia, 1987; Zeichner, 1993; Alarcão, 1995; Vieira, 1993).

A escolha da ação nesta modalidade de formação deve-se às suas características sobre as práticas específicas da atividade profissional, seguida de reflexão e melhoramento dos mecanismos de ação, avaliados pelos resultados provocados e continuada em momentos sucessivos de ação e reflexão. (CCPFC, 1998, p. 20)

Para Lima (2008) “A esmagadora maioria dos estudos sobre a eficácia da escola aponta para a ideia de que a formação contínua dos professores deve ser realizada em contexto, na própria instituição, e focalizada nas necessidades dos docentes ao nível do trabalho da sala de aula” (p. 213) e ainda que “a formação contínua pode ser mais eficaz quando articulada com processos colaborativos de planificação conjunta entre colegas” (Lima J. A., 2008, p. 214).

1.2.1 Áreas

As áreas envolvidas neste projeto de intervenção passam pela ética, moral e deontologia, avaliação, supervisão e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

A avaliação surge como a principal área do plano de formação aqui delineado, prevendo-se fazer uma breve referência a noções teóricas de avaliação nas suas várias facetas (avaliação de escola, avaliação de professores, avaliação de alunos (interna e externa), etc.), consciencializando para a sua importância. Recorrer-se-á à leitura de textos, excertos de livros, artigos e, conseqüentemente, à análise dos mesmos, passando também pela releitura da legislação, com o objetivo de contribuir para uma avaliação que se encaminhe para o desenvolvimento profissional, realçando os seus aspetos mais positivos.

Como avaliação está intimamente relacionada com ética, moral e deontologia, pois pode tornar-se um assunto muito delicado quando se aprecia algo, ou alguém, ou mesmo dar origem a conflitos, entendemos ser necessária, também aqui, alguma intervenção, ou, algumas reflexões sobre essa temática, no sentido de melhor perceber e precaver situações conflituais. Seguir-se-á uma estratégia idêntica à anterior com análise de textos, excertos de livros e artigos que levem à reflexão.

A prática supervisiva desempenha uma função fundamental, podendo funcionar na identificação de problemas, no acompanhamento, verificação e controlo dos processos e na procura das melhores soluções para os resolver, com o objetivo de melhorar práticas, a educação e a escola. É aqui que entra também a observação de aulas e conseqüentes reflexões das práticas pedagógicas. A supervisão clínica tal como a supervisão colaborativa são indissociáveis deste processo.

Por último, e como consequência das anteriores áreas, abarcando-as, surge o desenvolvimento pessoal e profissional do professor como o culminar deste processo de aprendizagem e que inclui, também, todo este trabalho colaborativo e de investigação-ação, tendo por fim último informar, formar e melhorar toda a ação do docente. Tomemos a seguinte definição de investigação-ação apresentada por James McKernan (1998: p.5):

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção –, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática. Citado por (Máximo-Esteves, 2008, p. 20)

1.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste plano de resolução concretizam-se na ação de formação que se propõe, pelo que se apresentam como objetivos específicos desta formação e vêm na sequência das áreas supracitadas, de todo o estudo prévio que determinou a revisão da literatura, bem como dos resultados e consequente análise do inquérito efetuado que se apresentam no seguinte quadro.

Quadro 16: Áreas e objetivos específicos

Áreas	Objetivos específicos
Ética, Moral e Deontologia	Identificar dificuldades no campo da ética, moral e/ou deontologia na docência; Compreender a dimensão ética, moral e deontológica na docência; Promover a dimensão ética, moral e deontológica na docência; Desenvolver práticas reflexivas no campo da ética, moral e deontologia.
Avaliação	Criar hábitos de observação de aulas; Promover a autoavaliação; Promover a partilha de materiais, a cooperação, a colaboração e a reflexão; Promover estratégias de questionamento autoreflexivo, sistemático e científico.
Supervisão	Reforçar hábitos de análise e reflexão interpares; Promover boas práticas de supervisão entre pares; Promover a aut supervisão; Incentivar a participação ativa dos docentes; Identificar dificuldades e necessidades de formação; Dar resposta às necessidades de formação.
Desenvolvimento pessoal e profissional	Fomentar a aprendizagem partilhada e contínua entre docentes com vista à melhoria do processo educativo; Contribuir para a aplicação de novas metodologias e materiais; Contribuir para a implementação de práticas de investigação-ação; Contribuir para a melhoria e qualidade da educação.

1.2.3 Ações a desenvolver

A primeira ação a desenvolver é a apresentação do projeto aos órgãos de gestão do agrupamento, em parte já efetuado, aquando duma conversa preliminar com o atual diretor, que deu todo o seu aval e apoio, quer por ir ao encontro das áreas de melhoria já referidas, quer por entender que as práticas colaborativas são cada vez mais importantes, sendo necessário intervir lentamente, pois ainda se sente uma cultura muito individualista que é preciso ir mudando. Também vai ao encontro do interesse de outros colegas que se encontram em formação na mesma área, podendo entre todos levar-se a cabo uma intervenção mais ativa.

Segue-se o contacto com o centro de formação da área, ao qual a escola pertence e que será por esta efetuado, para proceder ao processo de acreditação e creditação da

formação, de forma a contemplar efeitos de progressão na carreira. Para tal, tem-se presente os requisitos previstos no Decreto-Lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro.

Seguir-se-á a metodologia apresentada no documento “Contributos para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais do CCPFC” (1998).

A ação proposta segue a modalidade de Oficina de Formação aí prevista e pressupõe sessões presenciais intervaladas por sessões não presenciais. As primeiras incluirão leitura, análise e discussão de textos e/ou documentação sobre as temáticas envolvidas, visualização de filmes, preparação e/ou partilha de materiais, discussão de atividades realizadas, estratégias implementadas e resultados obtidos, nomeadamente nas aulas assistidas, apresentação de trabalhos, identificação de dificuldades e problematização de situações, partilha de experiências, troca de opiniões e reflexões. Poderão incluir também, por exemplo, uma visita à escola da Ponte ou uma palestra. As atividades a desenvolver, aqui apresentadas, não passarão de propostas e/ou sugestões, pois serão aceites outras que, porventura possam surgir no seio dos intervenientes e que o grupo entenda ser mais indicadas naquele momento e/ou dar resposta a qualquer dificuldade que entretanto venha a surgir. As sessões não presenciais serão agendadas nas sessões presenciais, podendo inclusive diferir de elemento para elemento. Terão lugar entre as sessões presenciais e destinam-se a aplicação prática, reformulação de procedimentos, de estratégias, observação de aulas e a trabalho autónomo, de reflexão individual e elaboração de relatórios, nomeadamente do relatório final. Este deverá ser entregue pelos intervenientes no final da ação e constitui uma autorreflexão deste percurso formativo e no seu impacto na prática docente, bem como nas mudanças que determinou.

1.2.4 Espaços

Sala de aula ou outra onde os professores se possam reunir, disponibilizada pela direção do agrupamento para esse efeito ou, pontualmente no anfiteatro, caso o número de docentes seja em número superior, conforme a atividade prevista, pois poderá alargar-se a outros docentes da escola, por exemplo no visionamento de um filme ou uma palestra. Em salas de aula, aquando das aulas assistidas ou partilhadas e que constam no horário dos docentes envolvidos, não sendo possível de momento definir-se. Mas será sempre numa sala de uma das escolas do agrupamento.

1.2.5 Recursos

Sala de aula, já referida, um armário para arrumar e arquivar algum material que os professores eventualmente possam vir a produzir, textos de autores para análise e reflexão,

filmes, material informático (computador com internet, projetor, colunas de som, quadro interativo) e papel para fotocópias.

1.2.6 Calendarização

A ação de formação /Oficina de Formação “A avaliação como melhoria e a partilha como desenvolvimento”, contará com 50 horas distribuídas anualmente, sendo 25 das quais presenciais, repartidas por 10 sessões de duas horas e meia cada, e as restantes 25 horas não presenciais, para trabalho autónomo. As sessões terão lugar entre outubro e abril, tendo em conta a não colisão com reuniões de início do ano, intercalares, de final de período, exames, entre outras e decorrerão sempre que possível às quartas-feiras, por ser o dia sem atividades letivas, podendo, no entanto, ser agendada noutro dia se a direção do agrupamento assim o entender e, nesse caso, será em horário pós laboral. Não será com certeza possível outro horário devido à falta de salas.

Pretende-se conciliar o trabalho do professor com a necessidade de formação e a resposta à mesma, rentabilizando o tempo disponível, não sobrecarregar o professor, ao mesmo tempo que o motiva, uma vez que concilia a necessidade de formação com a sua obrigação/ missão e assenta sempre numa perspetiva de prática colaborativa, de mudança e de melhoria, com base na análise dos resultados obtidos ou no balanço das estratégias implementadas.

1.2.7 Avaliação

Sendo este trabalho sobre avaliação, não podemos deixar de a visitar e, a primeira ideia que surge, como não pode deixar de ser, passa pela aplicação da legislação em vigor. Deste modo, a ação de formação aqui proposta seguirá os normativos legais, quer quanto à sua criação, à execução e consequentemente à avaliação, como previsto na legislação a isso referente – Decreto-Lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro.

Uma ação de formação na modalidade de Oficina de Formação deve prever os problemas ou necessidades de formação que levem à mudança das práticas pedagógicas ou procedimentos na escola. Deste modo, é indispensável a sua avaliação, até para aferir se os objetivos foram cumpridos e se as práticas dos docentes foram efetivamente melhoradas. Seguem-se as orientações emanadas do documento “Contributos para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais” do CCPFC (1998), onde o processo de avaliação da formação do docente e do valor da própria ação tem reflexos na creditação obtida, sendo entendida como um momento muito importante de

prática reflexiva e investigativa sobre as dificuldades na prática docente, e sobre os processos para as superar.

Os critérios passam pela participação na ação: contributos, assiduidade, pontualidade; competências desenvolvidas: observação de práticas; aplicação de competência ao contexto: plano de intervenção, avaliação de práticas e material de apoio. E ainda um relatório final de reflexão do formando, materiais produzidos durante a formação e transformações das suas práticas e por último a análise de questionários de avaliação, sem esquecer a avaliação da própria formação e que também está prevista na legislação e no documento supracitado.

Síntese reflexiva

Analisar e refletir sobre o trabalho efetuado remete para a visualização de tudo que o motivou, das etapas por que passou e que foram muitas, o que implicou cada uma delas, o que se extraiu, quer do todo, do trabalho global, quer das partes, isto é: de todas as peças, como se fossem peças de um puzzle, que englobam variadíssimas noções, concepções, análises, reflexões, aprendizagens. Na tentativa de elaboração duma breve síntese, começamos por referir a elaboração da narrativa autobiográfica, que lembrou todo o percurso, que permitiu ressignificar todas as etapas e os momentos mais marcantes vividos até à data, pessoais, profissionais, organizacionais e atribuir-lhes significado. De acordo com (Josso, 2010), o sujeito narrador de uma autobiografia deve ter em mente a seguinte pergunta: “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que eu tenho hoje?” (p. 143). Não há dúvida que a autobiografia deu respostas, ao permitir lembranças, ao desencadear reflexões, ao possibilitar um olhar diferente, um outro olhar, simultaneamente interior e exterior, provocando uma análise muito mais completa.

Segue-se a questão da avaliação vivenciada, como avaliadora e avaliada, às emoções, sentimentos e questionamento provocados e/ou desencadeados, à reclamação e recurso efetuados, às situações de reflexão que desencadeou. À vivência de todo o processo por dentro, ao documento de reflexão crítica, à elaboração de relatórios, à organização de evidências, ao preenchimento de grelhas, aos diálogos estabelecidos, ao estudo, às reflexões, às dúvidas. Foi esta etapa que motivou a identificação e definição do problema: conhecer os efeitos que os professores reconhecem que a avaliação tem sobre eles próprios, tendo desencadeado o nosso tema de investigação.

A revisão da literatura baseou-se essencialmente nas temáticas da Ética, Moral e Deontologia, Avaliação e Supervisão e que serviu de suporte teórico ao desenvolvimento deste trabalho.

Os paradigmas da educação são de facto complexos. Os paradigmas da educação englobam tudo o que a envolve, ou seja, segundo uma visão holística: os professores, os alunos, os pais, a comunidade, em suma, todos os intervenientes, as múltiplas tarefas a desenvolver, quer obrigatórias quer voluntárias, as aulas e sua preparação, as avaliações, o estudo, os métodos, os processos de ensino aprendizagem ou as estratégias. Há sempre mais um estudo, mais um conceito, mais um artigo, mais um livro, mais um relatório, mais uma reflexão, mais uma preparação, mais uma dúvida... São tantos os conceitos, tantas as envolvências, bastando pensar no seu carácter sistémico e polissémico. De facto, é impossível atingir um desenvolvimento pleno e acabado. O professor tem e deve estar em contínuo desenvolvimento, pois cabe-lhe a difícil tarefa de participar e contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento de outros seres humanos, com a responsabilidade acrescida

de colaborar, através de toda a sua prestação, na formação desses seres, que se pretende serem agentes de um mundo melhor e dotados de competências, de valências, de conhecimentos, que lhes permitam integrar-se e responder aos desafios da sociedade atual e participar ativamente na construção de um país melhor, ou, nos dias que correm, talvez, na sua reconstrução. Não é fácil e é do professor que se espera o maior contributo, sendo esta a nossa missão. Numa escola em permanente mudança, que tem sido alvo de várias e diversas reformas, muitas vezes em tão pouco tempo, é necessário e urgente implementar práticas que nos ajudem a cumpri-la eficazmente.

Reportando-nos à escola, onde exercemos a atividade docente, agora com o mega agrupamento recentemente formado, do qual fazem parte escolas de contexto tão heterogéneo, deparamo-nos com uma diversidade cultural, social e económica, o que faz aumentar a nossa responsabilidade, enquanto docentes, no sentido de tudo fazer para a integração escolar de todos os alunos, indo ao encontro de todos eles, das suas necessidades, expectativas, no combate ao insucesso escolar, por vezes até ao abandono, na sua formação ética e moral, num tempo em que se questionam os princípios e os valores. O professor de hoje tem uma responsabilidade deveras acrescida e já não chega ensinar ou transmitir conhecimentos. O professor tem que mudar a sua atitude, muitas vezes ainda demasiado individual, pois tem enraizada a sua natureza individualista e um pouco solitária, consequência de permanecer sozinho, na sua sala de aula durante tantos anos, e no desenvolvimento das suas tarefas de forma muito isolada. Apesar de já se irem sentindo algumas diferenças e um caminhar para o tão desejado espírito de colaboração e partilha, até pelas exigências dos projetos de escola e de turma, o professor deve e tem que se deixar desenvolver, mudando práticas e estar apto para uma aprendizagem contínua.

É aqui que a avaliação pode intervir, monitorizando práticas, currículos, estratégias, dando lugar a uma supervisão partilhada, com reflexões efetivas, executadas pelos pares e no próprio local onde exercem a sua atividade. O trabalho colaborativo é fulcral, pois associa-se a aprendizagem conjunta, à identificação de problemas e consequente resolução, à reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação de que nos fala Schön, dando origem à mudança do professor e das suas práticas e, consequentemente, ao aluno e à escola, contribuindo assim para a qualidade do ensino, e naturalmente para a melhoria da qualidade da escola.

Mas, quando se fala em avaliação, logo se associa à ADD e toda a envolvimento que o processo determinou. Qualquer professor, independentemente da sua situação: avaliador/relator, apenas avaliado, satisfeito ou não com a sua avaliação, concordando ou não com os seus objetivos ou com o processo, foi levado a vivenciar situações novas, tendo que se adaptar, uns com mais, outros com menos dificuldades, com mais ou menos

resiliência, com mais ou menos agrado, tendo que ultrapassar todos os constrangimentos que surgiram e que foram muitos: pela novidade, pela mudança, pela falta de formação, pela oposição de alguns, pelo contentamento ou descontentamento de outros, pela dificuldade em aceitar resultados, em aceitar a forma como tudo se processou, quer a nível governamental, quer a nível de escola, entre tantos outros.

Procurou-se, com esta investigação, responder à questão: Como promover práticas de avaliação interpares que permitam o desenvolvimento profissional do professor, visando a melhoria da educação?

Conforme foi referido anteriormente, da metodologia de investigação faz parte um inquérito por questionário, ao qual responderam 117 professores de várias regiões do país. Após a análise de conteúdo, encontramos as respostas que procurávamos. Verificamos que a maioria dos inquiridos entende que o valor ético pedagógico atribuído à avaliação interpares do desempenho docente é muito ou muitíssimo positivo, sendo os homens a atribuir muito mais significado que as mulheres, verificando-se o mesmo para os que têm mais formação. Considera-se também que a ADD equilibrada e justa depende, em boa medida, do perfil ético moral do avaliador. Com base numa classificação de frases relativas à avaliação propriamente dita, notamos que esta se reveste duma conotação bastante negativa, levando a uma visão de avaliação muito limitativa, pois não lhe reconhece grandes contributos para a promoção de desenvolvimento pessoal e profissional. Não reconhece objetividade no processo, nem funciona como estímulo à auto-estima e motivação dos docentes, nem na promoção de boas práticas de supervisão.

Nas causas de insatisfação dos professores estão, em primeiro lugar, a obtenção de uma classificação, quando se julgavam merecedores de outra, na esmagadora maioria dos casos, pela existência do sistema de quotas, seguindo-se injustiças, dualidade de critérios ou falta de transparência. Se as quotas não existissem, a percentagem da classificação “Bom” seria diminuta. Aproximadamente um terço dos professores não ficaram satisfeitos com a sua avaliação, notando-se alguma diferença quando comparamos idades, tempo de serviço ou professores com formação. Relativamente a reclamações e recursos, são poucos os que dão continuidade ao processo, essencialmente por entenderem que não vale a pena, devido à existência das quotas, à subjetividade, amizades ou evitar dissabores.

Relacionando a ADD com sentimentos provocados, os negativos são os mais assinalados e em muito maior número, embora se refiram alguns positivos, nomeadamente aprendizagem e desenvolvimento. Os inquiridos do centro/sul estão bem mais satisfeitos com a sua avaliação que os do norte e mais formação implica um outro olhar sobre avaliação, melhor classificação e mais satisfação. A prevalência de sentimentos negativos provoca desmotivações que se inferem das respostas.

Quanto à visão que os professores têm do avaliador/relator, concluímos que este é encarado de forma bastante positiva, entendendo-se que cumpriu a tarefa que lhe foi confiada de forma satisfatória, embora a primeira impressão leve a uma conclusão dúbia, pois a maioria dos inquiridos teve dificuldade em definir uma opinião. O que acontece com algumas das outras questões e que nos levou a uma análise mais profunda, fazendo saldos entre opiniões positivas, no caso do “concordo em absoluto” e “concordo bastante” e negativas, no caso do “discordo em absoluto” e “discordo bastante”, para procurarmos uma opinião mais concreta.

Relativamente ao sistema de quotas há uma unanimidade nas respostas e que se verifica em todos os subgrupos considerados, sendo este sistema o calcanhar de Aquiles do processo de ADD.

Já quanto à formação contínua, 75% dos professores entende ser muito ou muitíssimo importante para o desempenho da profissão, sendo os que mais a valorizam, precisamente aqueles que têm mais formação. Em 37 temas propostos, 80% são considerados muito ou muitíssimo importantes para formação relacionada com ADD.

O balanço acerca do contributo dado pela ADD relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional é pouco ou nada enriquecedor, seguindo a mesma orientação quando se dão uma série de outras 17 frases sobre o mesmo tema, apesar de haver opiniões muito diversas.

Decorridos aproximadamente três anos letivos da avaliação, ao qual se reporta o nosso estudo, sentimos ainda estarem muito presentes as emoções e os sentimentos de que falamos no nosso enquadramento teórico. Com este estudo concluímos que a ADD está a afastar-se das intenções formativas e promotoras de desenvolvimento, não estando a tomar o rumo que se pretendia.

Tendo em conta que o objetivo geral deste trabalho de projeto é conceber práticas de avaliação do desempenho que contribuam para que a mesma se converta num meio eficaz para melhorar a educação, propõe-se como plano de intervenção a realização de uma ação de formação, na modalidade de oficina de formação, intitulada “A avaliação como melhoria e a partilha como desenvolvimento” na expectativa de contribuir para uma visão diferente sobre a avaliação do desempenho, tanto mais que se pretendia com esta investigação conhecer os efeitos que os professores reconhecem que a avaliação tem sobre eles próprios. Consideramos ainda que a realização desta oficina de formação é uma oportunidade para evidenciar dimensões afetivas e éticas que a avaliação de professores comporta.

Fontes de consulta

1 Bibliográficas:

- Alarcão, I. (Jan/Abr de 2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Síffiso/Revista de Ciências da Educação Nº8*, pp. 119-127.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Aliança, P. (2011). *Pesquisa (auto)biográfica e (auto)formação crítica do professor de língua inglesa*. Brasil.
- Alves, M. P., Flores, M. A., & Machado, E. A. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, R. (2001). *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Asa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Clímaco, M. C. (2007). Comentário à Intervenção de Gérard Figari. *Avaliação de professores. Visões e realidades* (pp. 27-31). Lisboa: CCAP.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a ciência e a tecnologia.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas*. Areal Editores.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação., (pp. 64-66).
- Fernandes, D. (s.d.). *Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural*. ELO.
- Fernandes, D. (s/data). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades* (pp. 3-32). Lisboa: texto Editores.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.

- Figari, G. (2007). *Avaliação de professores. Visões e realidades. Actas da conferência internacional* (pp. 17-26). Lisboa: CCAP.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Editora Lusodidacta.
- Garcia, C. M. (1992). A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. (. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 53-75). Lisboa: D. Quixote.
- Gonçalves, J. A. (2007). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In A. (. Nóvoa, *Vidas de Professores* (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hampton, D. (1990). *Administração - Processos Administrativos*. São Paulo: McGraw-Wiil.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. (. Nóvoa, *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Josso, M. C. (2010). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Paulos.
- Ketele, J.-M. D. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves, & E. A. Machado, *O Pólo de Excelência* (pp. 13-31). Porto: Areal Editores.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, M. G. (10 de setembro de 2007). As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), pp. 1-8.
- Maia, C. F. (2008). *Elementos de Ética e Deontologia Profissional*. Chaves: Sindicato Nacional dos Professores Licenciados.
- Marcelo, C. (Jan/Abr de 2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Síffiso.Revista de Ciências da Educação*, nº 8, pp. 8-22.
- Martins, I., Candeias, I., & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. A., Pessoa, T., & Vaz-Rebelo, P. (2011). Avaliação do Desempenho: emoções e sentimentos dos professores. In M. P. Alves, M. A. Flores, & E. A. Machado(Org.), *Quanto Vale o que Fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho* (pp. 69-100). Santo Tirso: DE FACTO Editores.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. (. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In A. (. Nóvoa, *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nunes, A. (2000). O Projecto Educativo de Escola no Projecto de uma Escola Aprendiz. In J. A. Costa, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 239-247). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores, Lda.
- Pereira, Í. S. (2011). Avaliação fria, avaliação quente. Contributos para a discussão da complexidade do processo de avaliação de desempenho docente. In M. P. Alves, M. A. Flores, & E. A. Machado, *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho* (pp. 39-67). Santo Tirso: DE FACTO Editores.
- Sá, J. I. (2013). *Projeto de Intervenção*. Espinho.
- Saraiva, M., & Ponte, J. P. (2003). *O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática*. Quadrante, 12(2).
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Simões, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Soares, I. M. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtiva do desenvolvimento. In I. Alarcão, *Supervisão de Professores e Inovação Educacional* (pp. 135-147). Aveiro: CIDIE.
- Soares, M. F., Ferreira, V. W., & colaboradores. (s/data). *Grande Dicionário Enciclopédico Ediclube Tomo XIII*. Madrid (Espanha): S.A.E.P.A.
- Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves, & E. A. Machado, *O Pólo de Excelência* (pp. 32-53). Porto: Areal Editores.
- TEVAL (2006) - Evaluation Model for Teaching and Training Competences: Relatório Nacional.

2 Eletrónicas:

Baptista, I. (Julho de 2011). Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente.

Acedido em 7 de junho de 2013 de <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. Acedido em 2 de janeiro de 2013, em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte(GTI).pdf)

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CPFC). (1998). Contributos para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais. Acedido em 10 de fevereiro de 2014 de http://cfpagueda.no.sapo.pt/doc_apoio/CCPFC-Contributos.pdf

Freitas, D. & Galvão, C. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional. Acedido em 20 de Janeiro de 2012, em http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/52826_6189.pdf

Vieira, F., & Moreira, M. A. (Abril de 2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Acedido em 3 de abril de 2011 em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

3 Legislação:

Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 139 – A/90 de 28 de abril. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD).

Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de julho. Regulamenta o processo de avaliação do pessoal docente.

Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de janeiro. Alteração ao Estatuto da carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos básico e Secundário. (2ª alteração ao ECD).

Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio. Regulamenta o processo de avaliação do pessoal docente.

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro. Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. (7ª alteração ao ECD).

Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro. Regulamenta o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho nº 20131/2008 de 30 de julho. Determinação de percentagens máximas para atribuições de mérito (Quotas).

Decreto Regulamentar nº 1-A/2009 de 5 de janeiro. Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente.

Despacho nº 101/2009 de 26 de maio. Normas para a elaboração de teses e dissertações.

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens em idade escolar.

Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho. Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. (10ª alteração ao ECD).

Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro. Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. (11ª alteração ao ECD).

Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no ECD.

Despacho-normativo n.º13-A/2012, de 5 de junho. Concretiza princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação.

Diário da República nº 89 de 9 de maio de 2013. Recomendação sobre Estado da Educação 2012 — Autonomia e Descentralização. Conselho Nacional de Educação.

Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro. Regime jurídico da formação contínua de professores.

Apêndices

Apêndice I

Relação do trabalho com Subquestões (S1 a S4) e Objetivos específicos (O1 a O4)

Parece-nos que na Parte I e na Parte III, de forma implícita ou explícita, tudo está relacionado. Na parte II, as questões assinaladas também não se consideram estanques, o que não quer dizer que não pudesse assinalar mais, e/ou num outro local, pois nada será absolutamente estático, mas é o que se nos a figura estar mais relacionado.

	Pontos	Temas/subtemas	S1	S2	S3	S4	O1	O2	O3	O4
Parte I			X	X	X	X	X	X	X	X
Partell	1.1	Ética e moral	X				X			X
	1.2	Deontologia na profissão docente	X				X			X
	1.2.1	Deontologia do avaliador	X				X			X
	1.3.1	Objetividade versus subjectividade	X		X		X	X		X
	1.3.2	Emoção e afetividade	X		X		X	X		X
	2.1	O que é avaliar?		X				X		X
	2.1.1	Avaliação e juízos de valor		X	X			X		X
	2.1.2	Avaliação e referencial		X	X			X		X
	2.1.3	Modelos e paradigmas de avaliação		X				X		X
	2.2	A avaliação de professores em Portugal		X				X		X
	2.2.1	Enquadramento sistémico da avaliação do desempenho		X	X			X		X
	2.2.2	Avaliação e formação							X	X
	2.2.3	Avaliação e desenvolvimento profissional							X	X
	2.3	A qualidade da educação				X			X	X
	3.1	Supervisão – evolução do conceito	X			X	X			X
	3.2	Estratégias de supervisão	X		X	X	X			X
	3.3	Supervisão e avaliação	X		X	X	X			X
	3.4	Supervisão e desenvolvimento profissional			X	X			X	X
Parte III			X	X	X	X	X	X	X	X

Apêndice II

Relação do Inquérito com Subquestões (S1 a S4) e Objectivos específicos (O1 a O4)

Neste quadro pretende-se fazer a ligação entre 3 variáveis: ponto do trabalho, subquestões/ objectivos específicos e o número da questão do inquérito, considerando a sua maior relação, até porque há pontos que se relacionam com muitas questões.

	Pontos	Temas/subtemas	S1	S2	S3	S4	O1	O2	O3	O4
Parte I			Julgamos ter relação, mesmo que implícita, com todas as questões.							
Parte II	1.1	Ética e moral	2		10	25	2			
	1.2	Deontologia na profissão docente				25	26	26		
	1.2.1	Deontologia do avaliador		10, 25		25		25	5,6	
	1.3.1	Objetividade versus subjetividade	10, 26			25	10	10, 24 26		31
	1.3.2	Emoção e afetividade			10	25		10, 17 19, 21 23, 24		
	2.1	O que é avaliar?	10			25	10	24	33	
	2.1.1	Avaliação e juízos de valor	10	10, 25		25	10, 12	10, 14 15, 17 19, 21 23	33	31, 39, 40
	2.1.2	Avaliação e referencial	10	25		11, 25	10, 12	10, 19 23, 25	30, 33	
	2.1.3	Modelos e paradigmas de avaliação		25		11, 25		25, 39	33	39
	2.2	A avaliação de professores em Portugal	10			25	10, 12 27	15, 17 19, 21 23, 24 26, 27 28, 29	30, 33	37, 38 40
	2.2.1	Enquadramento sistémico da avaliação do desempenho		10		25		26	33	37
	2.2.2	Avaliação e formação				25			5,6,7 8,9,33 32, 34	37
	2.2.3	Avaliação e desenvolvimento profissional	10	10		11, 25	10, 12	35, 36	32	37, 38
	2.3	A qualidade da educação	10			25	10	26, 29	30	37, 38
	3.1	Supervisão – evolução do conceito				25				
	3.2	Estratégias de supervisão	10			11, 25	10			
	3.3	Supervisão e avaliação	10			10, 25	10	14, 15 17		37
	3.4	Supervisão e desenvolvimento profissional		10		11, 25		35, 36		37
Parte III			Julgamos ter relação, mesmo que implícita, com todas as questões.							

Nota: Há questões sem correspondência aos objetivos e às subquestões pois são apenas questões de caracterização e / ou pedidos. É o caso das questões 1 (de 1.1 a 1.8), 3, 4, 13, 16, 18, 20, 22, 41, 42 e 43.

Apêndice III

Inquérito por Questionário

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca da opinião dos professores respeitante à avaliação do desempenho docente no ciclo avaliativo 2009-2011.

Este instrumento metodológico enquadra-se num estudo de opinião para uma dissertação de mestrado intitulada “Avaliação de Professores. Dimensões Afetivas e Éticas”, parte integrante de um Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas.

Por favor, responda com sinceridade, pois não há respostas corretas ou incorretas. A sua opinião é muito importante. Os resultados deste estudo poderão ser-lhe enviados, se pretender. Obrigada pela colaboração.

1. Caracterização Pessoal e Profissional

1.1 Sexo:

- ☐ Feminino ☐ Masculino

1.2 Faixa etária:

- ☐ De 20 a 30 anos ☐ De 31 a 40 anos ☐ De 41 a 50 anos ☐ De 51 a 60 anos ☐ Mais de 60 anos

1.3 Habilitação académica:

- ☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐ Outra

1.4 Tempo de serviço:

- ☐ Menos de 5 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ De 11 a 20 anos ☐ De 21 a 30 anos ☐ Mais de 30 anos

1.5 Níveis de ensino que leciona:

- ☐ Pré-escolar ☐ 1º ciclo ☐ 2º ciclo ☐ 3º ciclo ☐ Secundário

1.6 Qual a sua situação?

- ☐ Professor(a) do Quadro de Agrupamento de Escolas
☐ Professor(a) do Quadro de Escola não Agrupada
☐ Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica
☐ Contratado(a)
☐ Outro. Qual? _____

1.7 Qual a região do país a que pertence?

- ☐ Norte
- ☐ Centro
- ☐ Sul
- ☐ Ilhas
- ☐ Outra. Qual? _____

1.8 Cargos que já ocupou:

- ☐ Diretor/Presidente do Conselho Executivo
- ☐ Coordenador de diretores de turma
- ☐ Coordenador de departamento
- ☐ Coordenador de disciplina
- ☐ Coordenador de ano/ciclo
- ☐ Coordenador de projetos
- ☐ Coordenador do Plano da matemática
- ☐ Outro. Qual? _____

Avaliação do Desempenho Docente

2. Assinale o valor ético-pedagógico que atribui à avaliação interpares do desempenho docente:

- ☐ Muitíssimo positivo
- ☐ Muito positivo
- ☐ Nem muito nem pouco positivo
- ☐ Pouco positivo
- ☐ Nada positivo
- ☐ Não sabe
- ☐ Não responde

3. Indique, por favor, a sua condição no processo de avaliação do desempenho:

- ☐ Avaliador(a)/relator(a) ☐ Avaliado(a) ☐ Avaliador(a) e Avaliado(a) ☐ Outro. Qual? _____

4. Por quem foi avaliado?

- ☐ Coordenador do departamento e da mesma área disciplinar.
- ☐ Coordenador do departamento mas de outra área disciplinar.
- ☐ Professor do grupo disciplinar com posicionamento igual ou superior.
- ☐ Diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.
- ☐ Diretor regional da educação.
- ☐ Outro. Qual? _____
- ☐ Não responde

5. Se foi avaliador(a)/relator(a) tinha formação adequada?

- ☐ Sim ☐ Não

6. Se respondeu sim, diga por favor qual é a sua formação: (Se respondeu não, passa para a pergunta 9).

7. Como obteve a formação indicada na questão anterior?

8. Qual a duração dessa formação?

☐ Menos de 25 horas ☐ Entre 25 e 50 horas ☐ Entre 50 e 100 horas ☐ Mais de 100 horas

9. Se respondeu não, diga por favor qual a formação que considera necessária para um docente ser avaliador/relator:

10. Indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações (A avaliação de desempenho docente será referido aqui por ADD):

Afirmações	Concordo em absoluto	Concordo bastante	Não concordo nem discordo	Discordo bastante	Discordo em absoluto	Não sabe	Não Responde
10.1. A ADD é uma mera rotina burocrática e administrativa.							
10.2. A ADD é um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica.							
10.3. A ADD gere ambientes propícios à inovação e ao desenvolvimento profissional dos professores.							
10.4. A ADD proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.							
10.5. A ADD reconhece o mérito e a excelência.							
10.6. A ADD promove a partilha, a colaboração e a reflexão.							
10.7. A ADD promove a autoestima e motivação dos docentes.							
10.8. A ADD é um processo objetivo.							
10.9. A ADD é punitiva e limitativa da prática docente.							
10.10. A ADD promove boas práticas de supervisão.							
10.11. A ADD é um processo transparente, justo, rigoroso e equitativo.							
10.12. A ADD visa mudar a atuação docente, através da reflexão crítica sobre os fins e meios da educação.							
10.13. A ADD pode ser entendida como uma estratégia de questionamento autorreflexivo, sistemático e científico.							
10.14. A ADD equilibrada e justa depende, em boa medida, do perfil ético-moral do avaliador.							
10.15. A ADD tem como finalidade a gestão de carreiras e a regulação do sistema educativo.							
10.16. A ADD refere-se a uma realidade difícil de categorizar e qualificar.							
10.17. A ADD nunca pode ser encarada como uma atividade meramente técnica, apoiada em regimes processuais rígidos ou em procedimentos abstratos e impessoais.							
10.18. A ADD representa um momento de reflexividade ética por excelência, inscreve-se num quadro de racionalidade prudencial, regulado por valores de equidade e justiça.							
10.19. A ADD articula as aspirações de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas com os imperativos de classificação e de gestão das carreiras profissionais.							
10.20. A ADD evita distorções no plano da proximidade relacional.							

11. No ciclo avaliativo 2009-2011 requereu aulas assistidas?

- ☐ Sim ☐ Não

12. Nessa avaliação, qual a classificação de que se considerava merecedor(a)?

- ☐ Insuficiente ☐ Regular ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐ Excelente ☐ Não sabe ☐ Não responde

13. Que classificação obteve nessa avaliação?

- ☐ Insuficiente ☐ Regular ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐ Excelente ☐ Não sabe ☐ Não responde

14. Ficou agradado(a) com o resultado dessa avaliação?

- ☐ Sim ☐ Não

15. Se não ficou agradado(a), indique por favor, numa pequena frase, o principal motivo:

16. Reclamou para o Júri de Avaliação de Desempenho Docente da sua escola?

- ☐ Sim ☐ Não (Se a resposta é sim, passa para a pergunta 18)

17. Se a resposta foi não, indique por favor, numa pequena frase, o principal motivo: (e passa para a pergunta 24)

18. A resposta do júri a essa reclamação foi favorável?

- ☐ Sim ☐ Não (Se a resposta é sim, passa para a pergunta 24)

19. Se a resposta foi não, indique por favor, numa pequena frase o principal motivo:

20. Se respondeu não à pergunta 18, recorreu para a Direção Regional de Educação da sua área?

- ☐ Sim ☐ Não (Se a resposta é sim, passa para a pergunta 22)

21. Se a resposta foi não à pergunta 20, indique por favor, numa pequena frase, o principal motivo: (e passa à pergunta 24)

22. A resposta da Direção Regional de Educação ao seu recurso foi favorável?

- ☐ Sim ☐ Não

23. Se a resposta foi não, indique por favor, numa pequena frase, o principal motivo.

24. O que sente quando pensa na sua avaliação? (Em cada par de palavras escolha, por favor, o sentimento com que mais se identifica). Para aparecer uma linha de cada vez

- | | | | |
|--|---|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Satisfação | <input type="checkbox"/> Insatisfação | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Justiça | <input type="checkbox"/> Injustiça | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Serenidade | <input type="checkbox"/> Inquietação | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Paz | <input type="checkbox"/> Revolta | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Tranquilidade | <input type="checkbox"/> Ansiedade | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Motivação | <input type="checkbox"/> Desmotivação | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Aprendizagem | <input type="checkbox"/> Paralisação | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Desenvolvimento | <input type="checkbox"/> Estagnação | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Ânimo | <input type="checkbox"/> Desânimo | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Reconhecimento | <input type="checkbox"/> Não reconhecimento | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Recompensadora | <input type="checkbox"/> Não recompensadora | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Objetiva | <input type="checkbox"/> Subjetiva | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Coerente | <input type="checkbox"/> Incoerente | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Equidade | <input type="checkbox"/> Iniquidade | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Enriquecedora | <input type="checkbox"/> Punitiva | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Igualdade | <input type="checkbox"/> Desigualdade | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Parcialidade | <input type="checkbox"/> Imparcialidade | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |
| <input type="checkbox"/> Qualidade | <input type="checkbox"/> Sem qualidade | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não se identifica |

25. Indique por favor, para cada uma das afirmações, qual a que melhor retrata o(a) seu (sua) relator(a).

Afirmações	Concordo em absoluto	Concordo bastante	Não concordo nem discordo	Discordo bastante	Discordo em absoluto	Não sabe	Não Responde
25.1. Prestou apoio necessário ao longo do processo de avaliação.							
25.2. Prestou apoio na identificação das necessidades de formação.							
25.3. Procedeu à observação de aulas (caso estas tenham existido), efetuou os registos necessários partilhando-os, numa perspetiva formativa, fazendo a apreciação da mesma.							
25.4. Apreciou o relatório de autoavaliação e assegurou a realização da entrevista individual, caso a tenha requerido.							
25.5. Cumpriu todos os requisitos legais inerentes à avaliação.							
25.6. Exerceu uma ação de verificação e controlo da prestação do avaliado.							
25.7. Promoveu a autoestima e a motivação.							
25.8. Avaliou em concordância com os padrões de desempenho.							
25.9. Informou, apoiou e encorajou os professores avaliados.							
25.10. Emitiu “juízos de valor” sobre a pessoa do professor, os seus comportamentos ou as suas práticas.							
25.11. Promoveu a reflexão e encorajou uma atitude indagatória face à prática.							
25.12. Criou uma imagem construtiva do professor e da sua atuação profissional.							
25.13. Usou de transparência, justiça e equidade.							
25.14. Assumiu uma liderança informada, atenta, interessada, flexível e empenhada na resolução de potenciais dificuldades ou conflitos.							
25.15. Centrou-se na observação e análise colaborativa das práticas de ensino e aprendizagem com o objetivo de as melhorar.							
25.16. Teve o cuidado de equilibrar os comentários positivos e as críticas e de os formular de forma construtiva.							
25.17. Reconheceu o mérito.							

Avaliação de professores: dimensões afetivas e éticas

Afirmações	Concordo em absoluto	Concordo bastante	Não concordo nem discordo	Discordo bastante	Discordo em absoluto	Não sabe	Não Responde
25.18. Atuou com competência, sentido de rigor e um elevado nível de clareza e precisão.							
25.19. Mostrou sensibilidade relacional, sentido de justiça e integridade pessoal.							
25.20. Revelou capacidade e disposição para produzir juízos equitativos e para a escuta sensível, ativa e ponderada.							
25.21. Revelou capacidade e disposição para reconhecer e valorizar os pólos de qualidade e excelência do desempenho, evitando subordinar o ato avaliativo à deteção do erro e da falta.							
25.22. Revelou capacidade e disposição para atuar numa base de reciprocidade e com disponibilidade para prestar apoio e orientação no âmbito de tarefas de supervisão pedagógica.							
25.23. Revelou capacidade e disposição para aplicar os dispositivos processuais conducentes a uma avaliação justa e a uma utilização correta dos resultados, em coerência com os valores e os propósitos previstos e explícitos.							
25.24. Revelou capacidade e disposição para o autoquestionamento, sujeitando as suas próprias intenções, convicções e evidências a um processo de exame crítico.							

26. Considera que a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente da sua escola assegurou a aplicação objetiva do sistema de avaliação do desempenho?

- ☐ Muitíssimo bem
- ☐ Muito bem
- ☐ Nem muito nem pouco
- ☐ Pouco
- ☐ Nada
- ☐ Não sabe
- ☐ Não responde

27. Considera que a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente da sua escola assegurou a aplicação coerente do sistema de avaliação do desempenho?

- ☐ Muitíssimo bem
- ☐ Muito bem
- ☐ Nem muito nem pouco
- ☐ Pouco
- ☐ Nada
- ☐ Não sabe
- ☐ Não responde

28. Relativamente à atuação desenvolvida pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente da sua escola, como classifica o desempenho deste sector no geral?

- ☐ Muito Bom
- ☐ Bom
- ☐ Nem Bom nem Mau
- ☐ Mau
- ☐ Nada
- ☐ Não sabe
- ☐ Não responde

29. A determinação de percentagens máximas (quotas) para a atribuição de classificações de mérito (Muito Bom e Excelente), tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação externa das escolas é:

- ☐ Muitíssimo justo
- ☐ Muito justo
- ☐ Nem muito nem pouco justo
- ☐ Pouco justo
- ☐ Nada justo
- ☐ Não sabe
- ☐ Não responde

30. Essa determinação (aplicação de quotas) é, por si entendida, como um padrão de referência para o grau de exigência a adotar na atribuição das classificações, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e de promoção da excelência

- ☐ Entendo totalmente
- ☐ Entendo em parte
- ☐ Não entendo

31. Na sua escola, a aplicação das quotas contribuiu para tornar o processo de avaliação do desempenho docente:

- | | | | |
|--|---|-----------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mais justo | <input type="checkbox"/> Menos justo | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não responde |
| <input type="checkbox"/> Mais equitativo | <input type="checkbox"/> Menos equitativo | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não responde |
| <input type="checkbox"/> Mais coerente | <input type="checkbox"/> Menos coerente | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não responde |
| <input type="checkbox"/> Mais tranquilo | <input type="checkbox"/> Menos tranquilo | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não responde |
| <input type="checkbox"/> Mais motivador | <input type="checkbox"/> Menos motivador | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não responde |
| <input type="checkbox"/> Mais rigoroso | <input type="checkbox"/> Menos rigoroso | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não responde |
| <input type="checkbox"/> Mais exigente | <input type="checkbox"/> Menos exigente | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não responde |
| <input type="checkbox"/> Mais imparcial | <input type="checkbox"/> Menos imparcial | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não responde |
| <input type="checkbox"/> Com mais qualidade | <input type="checkbox"/> Com menos qualidade | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não responde |
| <input type="checkbox"/> Com mais objetividade | <input type="checkbox"/> Com menos objetividade | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não responde |
| <input type="checkbox"/> Mais punitivo | <input type="checkbox"/> Menos punitivo | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não responde |
| <input type="checkbox"/> Mais enriquecedor | <input type="checkbox"/> Menos enriquecedor | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não responde |
| <input type="checkbox"/> Mais recompensador | <input type="checkbox"/> Menos recompensador | <input type="checkbox"/> Não sabe | <input type="checkbox"/> Não responde |

32. Em sua opinião, qual o grau de importância que a formação contínua tem para o desempenho da sua profissão?

- ☐ Muitíssimo importante
☐ Muito importante
☐ Nem muito nem pouco importante
☐ Pouco importante
☐ Nada importante
☐ Não sabe
☐ Não responde

33. Como classifica, numa escala de 1 a 5, os temas relacionados com a formação sobre avaliação de desempenho, considerando: 1 - nada importante, 2 - pouco importante, 3 - nem muito nem pouco importante, 4 – importante e 5 - muito importante:

Temas	1	2	3	4	5	Não sabe	Não Responde
33.1. Questões éticas.							
33.2. Questões morais.							
33.3. Questões deontológicas.							
33.4. Questões emocionais.							
33.5. Questões afetivas.							
33.6. Questões relacionais.							
33.7. Questões políticas.							
33.8. Questões burocráticas.							
33.9. Gestão escolar.							
33.10. Gestão do currículo.							
33.11. Gestão de carreiras.							
33.12. Conhecimentos de legislação.							
33.13. Conhecimentos de avaliação, no geral.							
33.14. Conhecimentos de avaliação do desempenho.							
33.15. Conhecimentos de avaliação de escola.							
33.16. Avaliação interna.							
33.17. Avaliação externa.							
33.18. Prática de trabalho de pares.							
33.19. Prática de trabalho partilhado.							

Avaliação de professores: dimensões afetivas e éticas

Temas	1	2	3	4	5	Não sabe	Não Responde
33.20. Práticas de trabalho colaborativo.							
33.21. Práticas reflexivas.							
33.22. Práticas de supervisão.							
33.23. Qualidade da educação.							
33.24. Qualidade do professor/educador.							
33.25. Observação de aulas.							
33.26. Partilha de aulas.							
33.27. Comunicação.							
33.28. Tomada de decisão.							
33.29. Clima de escola.							
33.30. Poder.							
33.31. Liderança.							
33.32. Formulação de juízos de valor.							
33.33. Padrões de desempenho.							
33.34. Narrativas profissionais.							
33.35. Registos reflexivos.							
33.36. Entrevista.							
33.37. Elaboração/Preenchimento de grelhas.							

34. Para além dos temas referidos anteriormente, há algum outro que considere importante ou relevante?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual? _____

35. Fazendo um balanço sobre a ADD que vivenciou no ciclo avaliativo 2009-2011, relativamente ao seu desenvolvimento pessoal, diria que se manifestou muitíssimo, muito, nem muito nem pouco, pouco ou nada enriquecedora.

- ☐ MUITÍSSIMO enriquecedora
- ☐ Muito enriquecedora
- ☐ Nem muito nem pouco enriquecedora
- ☐ Pouco enriquecedora
- ☐ Nada enriquecedora
- ☐ Não sabe
- ☐ Não responde

36. Fazendo um balanço sobre a ADD que vivenciou no ciclo avaliativo 2009-2011, relativamente ao seu desenvolvimento profissional, diria que se manifestou muitíssimo, muito, nem muito nem pouco, pouco ou nada enriquecedora.

- ☐ MUITÍSSIMO enriquecedora
- ☐ Muito enriquecedora
- ☐ Nem muito nem pouco enriquecedora
- ☐ Pouco enriquecedora
- ☐ Nada enriquecedora
- ☐ Não sabe
- ☐ Não responde

37. A ADD contribuiu para: (Assinale, por favor, numa escala de 1 a 5 o grau de consecução, considerando: 1 – nada, 2 – pouco, 3 – nem muito nem pouco, 4 – muito e 5 – muitíssimo)

A ADD contribuiu para:	1	2	3	4	5	Não sabe	Não Responde
37.1. o meu desenvolvimento pessoal.							
37.2. o meu desenvolvimento profissional.							
37.3. refletir sobre a minha prática.							
37.4. promover mudanças na preparação das minhas atividades letivas.							
37.5. promover mudanças na realização das minhas atividades letivas.							
37.6. promover trabalho partilhado entre pares.							
37.7. promover trabalho em equipa.							
37.8. promover o trabalho colaborativo.							
37.9. melhorar competências pessoais e profissionais.							
37.10. a melhoria do ensino aprendizagem.							
37.11. a qualidade da educação.							
37.12. um melhor relacionamento com os pares.							
37.13. um melhor relacionamento com os alunos.							
37.14. melhorar a auto estima.							
37.15. para me incentivar a continuar a investir.							
37.16. para me motivar na realização de actividades.							
37.17. para procurar formação.							

38. Para além dos possíveis contributos apresentados anteriormente considera haver mais algum que considera relevante?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual? _____

Qual o grau de consecução? 1 2 3 4 5

39. Se já foi avaliada(o) outras vezes e se voltasse a responder a este questionário, responderia:

- ☐ Exatamente da mesma forma
- ☐ Mais ou menos da mesma forma
- ☐ De forma muito diferente
- ☐ Completamente diferente
- ☐ Não voltei a ser avaliada(o)
- ☐ Não sabe
- ☐ Não responde

40. Como encara a próxima avaliação?

- ☐ Com naturalidade
- ☐ Com apreensão
- ☐ Com indiferença
- ☐ Outra. Qual? _____
- ☐ Não sei responder
- ☐ Não quero responder

41. Considera que, de forma geral, as mudanças ocorridas nas escolas pós avaliação, levaram a uma escola:

- ☐ Muito melhor
- ☐ Melhor
- ☐ Nem melhor nem pior
- ☐ Pior
- ☐ Muito pior
- ☐ Não sabe
- ☐ Não responde

42. Gostaria de referir algo que não foi contemplado ao longo deste questionário? Pode fazê-lo neste espaço.

43. Quer receber os resultados deste estudo?

- ☐ Sim ☐ Não

Se sim, indique por favor o seu endereço eletrónico: _____

44. Um último pedido: pedimos-lhe, por favor, que divulgue este questionário junto de outros professores que conheça através do link:

Apêndice IV**Dados de Classificação**

	TOTAL
Base: Totalidade de inquiridos	
Sexo	
Feminino (F)	88
%	75,2
Masculino (M)	29
%	24,8
Idade	
De 20 a 40 anos (ID 20-40)	33
%	28,2
De 41 a 50 anos (ID 41-50)	55
%	47
51 + anos (ID 51+)	29
%	24,8
Tempo de serviço	
≤ 20 anos (TS ≤ 20)	61
%	52,1
21 + anos (TS 21+)	56
%	47,9
Região	
N (N)	72
%	61,5
Centro e Sul (CS)	45
%	38,5
Nível de instrução	
Licenciatura (L)	83
%	70,9
Mestrado/Doutoramento/Outra (MDO)	34
%	29,1
Situação profissional	
Professor(a) do Quadro de Agrupamento de Escolas	75
%	64,1
Professor(a) do Quadro de Escola não Agrupada	10
%	8,5
Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	9
%	7,7
Contratado(a)	22
%	18,8
Contratada (ens. privado)	1
%	0,9
Amostra	117

Apêndice V

1.8. Cargos que já ocupou:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Diretor/Presidente do Conselho Executivo	4	3	1	1	2	1	2	2	3	1	1	3
%	3,4	3,4	3,4	3,0	3,6	3,4	2,4	5,9	4,9	1,8	1,4	6,7
Coordenador de diretores de turma	18	14	4	3	12	3	13	5	8	10	12	6
%	15,4	15,9	13,8	9,1	21,8	10,3	15,7	14,7	13,1	17,9	16,7	13,3
Coordenador de departamento	28	19	9	5	14	9	17	11	12	16	18	10
%	23,9	21,6	31,0	15,2	25,5	31,0	20,5	32,4	19,7	28,6	25,0	22,2
Coordenador de disciplina	55	40	15	9	30	16	39	16	21	34	36	19
%	47,0	45,5	51,7	27,3	54,5	55,2	47,0	47,1	34,4	60,7	50,0	42,2
Coordenador de ano/ciclo	11	9	2	2	6	3	8	3	4	7	7	4
%	9,4	10,2	6,9	6,1	10,9	10,3	9,6	8,8	6,6	12,5	9,7	8,9
Coordenador de projetos	41	28	13	11	18	12	27	14	23	18	28	13
%	35,0	31,8	44,8	33,3	32,7	41,4	32,5	41,2	37,7	32,1	38,9	28,9
Coordenador do Plano da matemática	5	5	0	1	3	1	4	1	2	3	5	0
%	4,3	5,7	0,0	3,0	5,5	3,4	4,8	2,9	3,3	5,4	6,9	0,0
Adjunta(o) /Assessor(a) Direção/C. Executivo	8	5	3	3	4	1	3	5	5	3	3	5
%	6,8	5,7	10,3	9,1	7,3	3,4	3,6	14,7	8,2	5,4	4,2	11,1
Diretor(a) de turma	12	7	5	3	7	2	9	3	6	6	6	6
%	10,3	8,0	17,2	9,1	12,7	6,9	10,8	8,8	9,8	10,7	8,3	13,3
Presidente C. Pedagógico/Assembleia de escola/C. Geral	3	2	1	1	0	2	1	2	1	2	2	1
%	2,6	2,3	3,4	3,0	0,0	6,9	1,2	5,9	1,6	3,6	2,8	2,2
Vice-Presidente do C. Executivo	4	3	1	0	2	2	3	1	1	3	2	2
%	3,4	3,4	3,4	0,0	3,6	6,9	3,6	2,9	1,6	5,4	2,8	4,4
Coordenador/Mediador de Cursos EFA/CEF ou Profissional	4	2	2	2	1	1	4	0	3	1	2	2
%	3,4	2,3	6,9	6,1	1,8	3,4	4,8	0,0	4,9	1,8	2,8	4,4
Coordenador/Membro da equipa de avaliação interna	3	3	0	0	2	1	2	1	1	2	2	1
%	2,6	3,4	0,0	0,0	3,6	3,4	2,4	2,9	1,6	3,6	2,8	2,2
Orientação de estágio pedagógico	2	2	0	1	1	0	1	1	2	0	0	2
%	1,7	2,3	0,0	3,0	1,8	0,0	1,2	2,9	3,3	0,0	0,0	4,4
Coordenação/Professor(a) bibliotecário(a)	3	2	1	1	1	1	1	2	2	1	0	3
%	2,6	2,3	3,4	3,0	1,8	3,4	1,2	5,9	3,3	1,8	0,0	6,7
Coordenador TIC/PTE/CNO ou Desporto Escolar	3	1	2	1	1	1	3	0	1	2	2	1
%	2,6	1,1	6,9	3,0	1,8	3,4	3,6	0,0	1,6	3,6	2,8	2,2
Coordenador(a) do secretariado das provas de exame e/ou aferição	2	2	0	0	2	0	2	0	0	2	2	0
%	1,7	2,3	0,0	0,0	3,6	0,0	2,4	0,0	0,0	3,6	2,8	0,0
Outros	4	3	1	0	2	2	3	1	2	2	3	1
%	3,4	3,4	3,4	0,0	3,6	6,9	3,6	2,9	3,3	3,6	4,2	2,2
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

2. Valor ético-pedagógico que atribui à avaliação interpares do desempenho docente.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1-Muitíssimo positivo	16	11	5	3	10	3	15	1	9	7	10	6
%	13,7	12,5	17,2	9,1	18,2	10,3	18,1	2,9	14,8	12,5	13,9	13,3
2- Muito positivo	33	24	9	9	16	8	18	15	16	17	19	14
%	28,2	27,3	31,0	27,3	29,1	27,6	21,7	44,1	26,2	30,4	26,4	31,1
3- Nem muito nem pouco positivo	30	22	8	10	13	7	24	6	18	12	18	12
%	25,6	25,0	27,6	30,3	23,6	24,1	28,9	17,6	29,5	21,4	25,0	26,7
4- Pouco positivo	15	13	2	5	6	4	12	3	7	8	12	3
%	12,8	14,8	6,9	15,2	10,9	13,8	14,5	8,8	11,5	14,3	16,7	6,7
5- Nada positivo	20	16	4	4	10	6	13	7	9	11	12	8
%	17,1	18,2	13,8	12,1	18,2	20,7	15,7	20,6	14,8	19,6	16,7	17,8
Não Sabe	2	1	1	2	0	0	1	1	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	6,1	0,0	0,0	1,2	2,9	3,3	0,0	1,4	2,2
Não responde	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1
%	0,9	1,1	0,0	0,0	0,0	3,4	0,0	2,9	0,0	1,8	0,0	2,2
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,47	2,53	2,29	2,63	2,33	2,55	2,48	2,44	2,46	2,48	2,54	2,34

Base: Totalidade de inquiridos

3. Qual a sua condição no processo de avaliação do desempenho:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Avaliador(a)/relator(a)	13	11	2	0	4	9	7	6	0	13	11	2
%	11,1	12,5	6,9	0,0	7,3	31,0	8,4	17,6	0,0	23,2	15,3	4,4
Avaliado(a)	89	67	22	30	44	15	67	22	54	35	56	33
%	76,1	76,1	75,9	90,9	80,0	51,7	80,7	64,7	88,5	62,5	77,8	73,3
Avaliador(a) e Avaliado(a)	13	8	5	3	6	4	8	5	6	7	5	8
%	11,1	9,1	17,2	9,1	10,9	13,8	9,6	14,7	9,8	12,5	6,9	17,8
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

4. Por quem foi avaliado?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Coordenador do departamento e da mesma área disciplinar.	41	30	11	16	23	2	27	14	27	14	24	17
%	40,2	40,0	40,7	48,5	46,0	10,5	36,0	51,9	45,0	33,3	39,3	41,5
Professor do grupo disciplinar com posicionamento igual ou superior.	37	32	5	12	19	6	30	7	23	14	26	11
%	36,3	42,7	18,5	36,4	38,0	31,6	40,0	25,9	38,3	33,3	42,6	26,8
Coordenador do departamento mas de outra área disciplinar.	15	9	6	4	6	5	13	2	8	7	8	7
%	14,7	12,0	22,2	12,1	12,0	26,3	17,3	7,4	13,3	16,7	13,1	17,1
Diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.	9	4	5	1	2	6	5	4	2	7	3	6
%	8,8	5,3	18,5	3,0	4,0	31,6	6,7	14,8	3,3	16,7	4,9	14,6
Diretor regional da educação.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Amostra	102	75	27	33	50	19	75	27	60	42	61	41

Base: Inquiridos que foram avaliados

5. Se foi avaliador(a)/relator(a) tinha formação adequada?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Sim	5	4	1	0	1	4	2	3	0	5	5	0
%	38,5	36,4	50,0	-	25,0	44,4	28,6	50,0	-	38,5	45,5	0,0
Não	8	7	1	0	3	5	5	3	0	8	6	2
%	61,5	63,6	50,0	-	75,0	55,6	71,4	50,0	-	61,5	54,5	100,0
Amostra	13	11	2	0	4	9	7	6	0	13	11	2

Base: Inquiridos que foram avaliadores ou relatores

6. Qual é a sua formação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Mestrado em supervisão pedagógica	4	3	1	0	1	3	1	3	0	4	4	0
%	57,1	75,0	33,3	0,0	100,0	60,0	25,0	100,0	0,0	66,7	80,0	0,0
Licenciatura	3	1	2	1	0	2	2	1	1	2	1	2
%	42,9	25,0	66,7	100,0	0,0	40,0	50,0	33,3	100,0	33,3	20,0	100,0
Curso de especialização de formação de formadores em ADD	2	2	0	0	0	2	1	1	0	2	2	0
%	28,6	50,0	0,0	0,0	0,0	40,0	25,0	33,3	0,0	33,3	40,0	0,0
Outro	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0
%	14,3	25,0	0,0	0,0	0,0	20,0	0,0	33,3	0,0	16,7	20,0	0,0
Amostra	7	4	3	1	1	5	4	3	1	6	5	2

Base: Inquiridos que foram avaliadores ou relatores e que receberam formação

7. Como obteve a formação indicada na questão anterior?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Através de uma universidade	6	3	3	1	1	4	3	3	1	5	4	2
%	85,7	75,0	100,0	100,0	100,0	80,0	75,0	100,0	100,0	83,3	80,0	100,0
Através de um centro de formação	2	1	1	1	0	1	2	0	1	1	1	1
%	28,6	25,0	33,3	100,0	0,0	20,0	50,0	0,0	100,0	16,7	20,0	50,0
Outro	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1
%	14,3	0,0	33,3	0,0	0,0	20,0	25,0	0,0	0,0	16,7	0,0	50,0
Amostra	7	4	3	1	1	5	4	3	1	6	5	2

Base: Inquiridos que foram avaliadores ou relatores e que receberam formação

8. Qual a duração dessa formação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Menos de 25 horas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Entre 25 e 50 horas	2	1	1	1	0	1	2	0	1	1	1	1
%	28,6	25,0	33,3	100,0	0,0	20,0	50,0	0,0	100,0	16,7	20,0	50,0
Entre 50 e 100 horas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Mais de 100 horas	5	3	2	0	1	4	2	3	0	5	4	1
%	71,4	75,0	66,7	0,0	100,0	80,0	50,0	100,0	0,0	83,3	80,0	50,0
Amostra	7	4	3	1	1	5	4	3	1	6	5	2
Média ponderada	100	103	96	38	125	108	82	125	38	111	108	82

Base: Inquiridos que foram avaliadores ou relatores e que receberam formação

9. Qual a formação que considera necessária para um docente ser avaliador/relator:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Formação em avaliação de desempenho docente	8	6	2	1	4	3	4	4	1	7	6	2
%	42,1	40,0	50,0	50,0	44,4	37,5	36,4	50,0	20,0	50,0	54,5	25,0
Formação em supervisão pedagógica	3	3	0	0	2	1	3	0	2	1	1	2
%	15,8	20,0	0,0	0,0	22,2	12,5	27,3	0,0	40,0	7,1	9,1	25,0
Formação em avaliação pedagógica	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
%	10,5	6,7	25,0	50,0	0,0	12,5	9,1	12,5	20,0	7,1	9,1	12,5
Outra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não sabe	6	5	1	0	3	3	3	3	1	5	3	3
%	31,6	33,3	25,0	0,0	33,3	37,5	27,3	37,5	20,0	35,7	27,3	37,5
Amostra	19	15	4	2	9	8	11	8	5	14	11	8

Base: Inquiridos que foram avaliadores ou relatores mas não receberam formação

10.1. A ADD é uma mera rotina burocrática e administrativa.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	8	6	2	2	4	2	5	3	0	4	4	0	5	3
(em %)	6,8	6,8	6,9	6,1	7,3	6,9	6,0	8,8	0,0	8,7	9,1	0,0	6,9	6,7
2- Concordo bastante	14	9	5	2	5	7	8	6	1	3	3	7	6	8
(em %)	12,0	10,2	17,2	6,1	9,1	24,1	9,6	17,6	6,7	6,5	6,8	58,3	8,3	17,8
3- Não concordo nem discordo	5	3	2	0	3	2	2	3	0	1	3	1	2	3
(em %)	4,3	3,4	6,9	0,0	5,5	6,9	2,4	8,8	0,0	2,2	6,8	8,3	2,8	6,7
4- Discordo bastante	10	7	3	3	3	4	6	4	1	3	6	0	6	4
(em %)	8,5	8,0	10,3	9,1	5,5	13,8	7,2	11,8	6,7	6,5	13,6	0,0	8,3	8,9
5- Discordo em absoluto	2	2	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
(em %)	1,7	2,3	0,0	0,0	1,8	3,4	1,2	2,9	0,0	2,2	2,3	0,0	1,4	2,2
Não Sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responde	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
(em %)	0,9	1,1	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	2,9	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	2,2
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	2,59	2,63	2,50	2,57	2,50	2,69	2,55	2,65	3,00	2,50	2,82	2,12	2,60	2,58

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.2. A ADD é um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	3	3	0	1	0	2	0	3	0	1	1	1	2	1
(em %)	2,6	3,4	0,0	3,0	0,0	6,9	0,0	8,8	0,0	2,2	2,3	8,3	2,8	2,2
2- Concordo bastante	7	4	3	1	3	3	3	4	1	0	5	1	5	2
(em %)	6,0	4,5	10,3	3,0	5,5	10,3	3,6	11,8	6,7	0,0	11,4	8,3	6,9	4,4
3- Não concordo nem discordo	10	7	3	1	6	3	7	3	0	4	4	2	3	7
(em %)	8,5	8,0	10,3	3,0	10,9	10,3	8,4	8,8	0,0	8,7	9,1	16,7	4,2	15,6
4- Discordo bastante	12	10	2	3	3	6	6	6	1	4	3	4	7	5
(em %)	10,3	11,4	6,9	9,1	5,5	20,7	7,2	17,6	6,7	8,7	6,8	33,3	9,7	11,1
5- Discordo em absoluto	7	4	3	2	4	1	5	2	0	4	3	0	3	4
(em %)	6,0	4,5	10,3	6,1	7,3	3,4	6,0	5,9	0,0	8,7	6,8	0,0	4,2	8,9
Não Sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responde	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
(em %)	0,9	0,0	3,4	0,0	0,0	3,4	1,2	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	2,2
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	3,33	3,29	3,45	3,50	3,50	3,07	3,62	3,00	3,00	3,77	3,12	3,12	3,20	3,47

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.3. A ADD gere ambientes propícios à inovação e ao desenvolvimento profissional dos professores.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0
(em %)	0,9	1,1	0,0	0,0	0,0	3,4	0,0	2,9	0,0	0,0	2,3	0,0	1,4	0,0
2- Concordo bastante	10	8	2	2	5	3	4	6	1	2	6	1	8	2
(em %)	8,5	9,1	6,9	6,1	9,1	10,3	4,8	17,6	6,7	4,3	13,6	8,3	11,1	4,4
3- Não concordo nem discordo	6	4	2	0	3	3	4	2	0	2	2	2	1	5
(em %)	5,1	4,5	6,9	0,0	5,5	10,3	4,8	5,9	0,0	4,3	4,5	16,7	1,4	11,1
4- Discordo bastante	14	9	5	3	3	8	8	6	1	4	4	5	7	7
(em %)	12,0	10,2	17,2	9,1	5,5	27,6	9,6	17,6	6,7	8,7	9,1	41,7	9,7	15,6
5- Discordo em absoluto	7	5	2	2	5	0	5	2	0	4	3	0	3	4
(em %)	6,0	5,7	6,9	6,1	9,1	0,0	6,0	5,9	0,0	8,7	6,8	0,0	4,2	8,9
Não Sabe	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
(em %)	0,9	0,0	3,4	0,0	0,0	3,4	1,2	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	2,2
Não responde	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
(em %)	0,9	1,1	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	2,9	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	2,2
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	3,42	3,33	3,64	3,71	3,50	3,20	3,67	3,12	3,00	3,83	3,12	3,50	3,15	3,72

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.4. A ADD proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	2	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	2	0
(em %)	1,7	1,1	3,4	3,0	0,0	3,4	1,2	2,9	6,7	0,0	2,3	0,0	2,8	0,0
2- Concordo bastante	10	9	1	1	6	3	3	7	0	3	6	1	6	4
(em %)	8,5	10,2	3,4	3,0	10,9	10,3	3,6	20,6	0,0	6,5	13,6	8,3	8,3	8,9
3- Não concordo nem discordo	8	5	3	1	2	5	6	2	0	2	3	3	3	5
(em %)	6,8	5,7	10,3	3,0	3,6	17,2	7,2	5,9	0,0	4,3	6,8	25,0	4,2	11,1
4- Discordo bastante	12	8	4	2	4	6	7	5	1	3	4	4	7	5
(em %)	10,3	9,1	13,8	6,1	7,3	20,7	8,4	14,7	6,7	6,5	9,1	33,3	9,7	11,1
5- Discordo em absoluto	6	4	2	2	4	0	4	2	0	4	2	0	2	4
(em %)	5,1	4,5	6,9	6,1	7,3	0,0	4,8	5,9	0,0	8,7	4,5	0,0	2,8	8,9
Não Sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responde	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	2
(em %)	1,7	1,1	3,4	3,0	0,0	3,4	1,2	2,9	0,0	2,2	2,3	0,0	0,0	4,4
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	3,26	3,19	3,45	3,43	3,38	3,07	3,48	3,00	2,50	3,67	3,00	3,38	3,05	3,50

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.5. A ADD reconhece o mérito e a excelência.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0
(em %)	0,9	1,1	0,0	0,0	0,0	3,4	0,0	2,9	0,0	0,0	2,3	0,0	1,4	0,0
2- Concordo bastante	3	2	1	1	2	0	2	1	1	1	1	0	1	2
(em %)	2,6	2,3	3,4	3,0	3,6	0,0	2,4	2,9	6,7	2,2	2,3	0,0	1,4	4,4
3- Não concordo nem discordo	9	6	3	1	4	4	3	6	0	1	6	2	5	4
(em %)	7,7	6,8	10,3	3,0	7,3	13,8	3,6	17,6	0,0	2,2	13,6	16,7	6,9	8,9
4- Discordo bastante	15	11	4	4	6	5	9	6	1	7	4	3	7	8
(em %)	12,8	12,5	13,8	12,1	10,9	17,2	10,8	17,6	6,7	15,2	9,1	25,0	9,7	17,8
5- Discordo em absoluto	10	7	3	1	4	5	7	3	0	3	4	3	5	5
(em %)	8,5	8,0	10,3	3,0	7,3	17,2	8,4	8,8	0,0	6,5	9,1	25,0	6,9	11,1
Não Sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responde	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1
(em %)	1,7	1,1	3,4	3,0	0,0	3,4	1,2	2,9	0,0	2,2	2,3	0,0	1,4	2,2
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	3,79	3,78	3,82	3,71	3,75	3,87	4,00	3,53	3,00	4,00	3,56	4,12	3,74	3,84

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.6. A ADD promove a partilha, a colaboração e a reflexão.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
(em %)	0,9	0,0	3,4	3,0	0,0	0,0	1,2	0,0	6,7	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0
2- Concordo bastante	4	3	1	0	3	1	1	3	0	0	4	0	3	1
(em %)	3,4	3,4	3,4	0,0	5,5	3,4	1,2	8,8	0,0	0,0	9,1	0,0	4,2	2,2
3- Não concordo nem discordo	11	7	4	2	3	6	6	5	0	4	3	4	5	6
(em %)	9,4	8,0	13,8	6,1	5,5	20,7	7,2	14,7	0,0	8,7	6,8	33,3	6,9	13,3
4- Discordo bastante	17	13	4	4	5	8	11	6	1	6	6	4	9	8
(em %)	14,5	14,8	13,8	12,1	9,1	27,6	13,3	17,6	6,7	13,0	13,6	33,3	12,5	17,8
5- Discordo em absoluto	6	4	2	0	5	1	3	3	0	2	4	0	2	4
(em %)	5,1	4,5	6,9	0,0	9,1	3,4	3,6	8,8	0,0	4,3	9,1	0,0	2,8	8,9
Não Sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responde	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
(em %)	0,9	1,1	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	2,9	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	2,2
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	3,59	3,67	3,42	3,29	3,75	3,56	3,64	3,53	2,50	3,83	3,59	3,50	3,40	3,79

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.7. A ADD promove a autoestima e motivação dos docentes.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2- Concordo bastante	4	3	1	1	2	1	1	3	1	0	3	0	3	1
(em %)	3,4	3,4	3,4	3,0	3,6	3,4	1,2	8,8	6,7	0,0	6,8	0,0	4,2	2,2
3- Não concordo nem discordo	8	4	4	1	6	1	5	3	0	4	3	1	2	6
(em %)	6,8	4,5	13,8	3,0	10,9	3,4	6,0	8,8	0,0	8,7	6,8	8,3	2,8	13,3
4- Discordo bastante	18	14	4	4	4	10	9	9	1	5	8	4	10	8
(em %)	15,4	15,9	13,8	12,1	7,3	34,5	10,8	26,5	6,7	10,9	18,2	33,3	13,9	17,8
5- Discordo em absoluto	8	5	3	1	4	3	6	2	0	3	3	2	4	4
(em %)	6,8	5,7	10,3	3,0	7,3	10,3	7,2	5,9	0,0	6,5	6,8	16,7	5,6	8,9
Não Sabe	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
(em %)	0,9	1,1	0,0	0,0	0,0	3,4	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0	8,3	1,4	0,0
Não responde	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
(em %)	0,9	1,1	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	2,9	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	2,2
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	3,79	3,81	3,75	3,71	3,62	4,00	3,95	3,59	3,00	3,92	3,65	4,14	3,79	3,79

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.8. A ADD é um processo objetivo.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2- Concordo bastante	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1
(em %)	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	2,9	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	2,2
3- Não concordo nem discordo	3	1	2	2	1	0	2	1	1	2	0	0	1	2
(em %)	2,6	1,1	6,9	6,1	1,8	0,0	2,4	2,9	6,7	4,3	0,0	0,0	1,4	4,4
4- Discordo bastante	22	17	5	4	8	10	12	10	1	5	11	5	13	9
(em %)	18,8	19,3	17,2	12,1	14,5	34,5	14,5	29,4	6,7	10,9	25,0	41,7	18,1	20,0
5- Discordo em absoluto	14	9	5	2	6	6	8	6	0	6	5	3	6	8
(em %)	12,0	10,2	17,2	6,1	10,9	20,7	9,6	17,6	0,0	13,0	11,4	25,0	8,3	17,8
Não Sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	4,22	4,21	4,25	4,00	4,19	4,38	4,27	4,17	3,50	4,31	4,18	4,38	4,25	4,20

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.9. A ADD é punitiva e limitativa da prática docente.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	3	3	0	0	3	0	1	2	0	2	1	0	1	2
(em %)	2,6	3,4	0,0	0,0	5,5	0,0	1,2	5,9	0,0	4,3	2,3	0,0	1,4	4,4
2- Concordo bastante	8	3	5	2	2	4	6	2	0	3	3	2	5	3
(em %)	6,8	3,4	17,2	6,1	3,6	13,8	7,2	5,9	0,0	6,5	6,8	16,7	6,9	6,7
3- Não concordo nem discordo	9	6	3	2	3	4	5	4	0	5	2	2	3	6
(em %)	7,7	6,8	10,3	6,1	5,5	13,8	6,0	11,8	0,0	10,9	4,5	16,7	4,2	13,3
4- Discordo bastante	10	8	2	2	4	4	6	4	1	2	6	1	6	4
(em %)	8,5	9,1	6,9	6,1	7,3	13,8	7,2	11,8	6,7	4,3	13,6	8,3	8,3	8,9
5- Discordo em absoluto	9	8	1	2	4	3	3	6	1	1	4	3	5	4
(em %)	7,7	9,1	3,4	6,1	7,3	10,3	3,6	17,6	6,7	2,2	9,1	25,0	6,9	8,9
Não Sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responde	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
(em %)	0,9	0,0	3,4	0,0	0,0	3,4	1,2	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	2,2
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	3,36	3,54	2,91	3,50	3,25	3,40	3,19	3,56	4,50	2,77	3,56	3,62	3,45	3,26

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.10. A ADD promove boas práticas de supervisão.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2- Concordo bastante	5	3	2	1	1	3	3	2	1	0	2	2	5	0
(em %)	4,3	3,4	6,9	3,0	1,8	10,3	3,6	5,9	6,7	0,0	4,5	16,7	6,9	0,0
3- Não concordo nem discordo	13	10	3	3	5	5	5	8	0	4	7	2	5	8
(em %)	11,1	11,4	10,3	9,1	9,1	17,2	6,0	23,5	0,0	8,7	15,9	16,7	6,9	17,8
4- Discordo bastante	14	10	4	3	6	5	9	5	1	6	4	3	7	7
(em %)	12,0	11,4	13,8	9,1	10,9	17,2	10,8	14,7	6,7	13,0	9,1	25,0	9,7	15,6
5- Discordo em absoluto	6	4	2	0	4	2	4	2	0	2	3	1	3	3
(em %)	5,1	4,5	6,9	0,0	7,3	6,9	4,8	5,9	0,0	4,3	6,8	8,3	4,2	6,7
Não Sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responde	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	2
(em %)	1,7	1,1	3,4	3,0	0,0	3,4	1,2	2,9	0,0	2,2	2,3	0,0	0,0	4,4
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	3,55	3,56	3,55	3,29	3,81	3,40	3,67	3,41	3,00	3,83	3,50	3,38	3,40	3,72

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.11. A ADD é um processo transparente, justo, rigoroso e equitativo.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2- Concordo bastante	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1
(em %)	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	2,9	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	2,2
3- Não concordo nem discordo	6	2	4	3	2	1	4	2	1	3	1	1	3	3
(em %)	5,1	2,3	13,8	9,1	3,6	3,4	4,8	5,9	6,7	6,5	2,3	8,3	4,2	6,7
4- Discordo bastante	18	16	2	2	7	9	8	10	1	4	8	5	9	9
(em %)	15,4	18,2	6,9	6,1	12,7	31,0	9,6	29,4	6,7	8,7	18,2	41,7	12,5	20,0
5- Discordo em absoluto	13	8	5	2	6	5	9	4	0	5	6	2	8	5
(em %)	11,1	9,1	17,2	6,1	10,9	17,2	10,8	11,8	0,0	10,9	13,6	16,7	11,1	11,1
Não Sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responde	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	2
(em %)	1,7	1,1	3,4	3,0	0,0	3,4	1,2	2,9	0,0	2,2	2,3	0,0	0,0	4,4
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	4,13	4,15	4,09	3,86	4,12	4,27	4,24	4,00	3,50	4,17	4,19	4,12	4,25	4,00

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.12. A ADD visa mudar a atuação docente, através da reflexão crítica sobre os fins e meios da educação.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	3	3	0	0	2	1	1	2	0	0	2	1	3	0
(em %)	2,6	3,4	0,0	0,0	3,6	3,4	1,2	5,9	0,0	0,0	4,5	8,3	4,2	0,0
2- Concordo bastante	10	7	3	3	4	3	6	4	1	3	6	0	7	3
(em %)	8,5	8,0	10,3	9,1	7,3	10,3	7,2	11,8	6,7	6,5	13,6	0,0	9,7	6,7
3- Não concordo nem discordo	9	5	4	2	2	5	5	4	0	3	2	4	4	5
(em %)	7,7	5,7	13,8	6,1	3,6	17,2	6,0	11,8	0,0	6,5	4,5	33,3	5,6	11,1
4- Discordo bastante	9	7	2	1	3	5	4	5	1	2	4	2	3	6
(em %)	7,7	8,0	6,9	3,0	5,5	17,2	4,8	14,7	6,7	4,3	9,1	16,7	4,2	13,3
5- Discordo em absoluto	6	4	2	1	5	0	4	2	0	4	2	0	2	4
(em %)	5,1	4,5	6,9	3,0	9,1	0,0	4,8	5,9	0,0	8,7	4,5	0,0	2,8	8,9
Não Sabe	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
(em %)	0,9	1,1	0,0	0,0	0,0	3,4	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0	8,3	1,4	0,0
Não responde	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	2
(em %)	1,7	1,1	3,4	3,0	0,0	3,4	1,2	2,9	0,0	2,2	2,3	0,0	0,0	4,4
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	3,14	3,08	3,27	3,00	3,31	3,00	3,20	3,06	3,00	3,58	2,88	3,00	2,68	3,61

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.13. A ADD pode ser entendida como uma estratégia de questionamento autorreflexivo, sistemático e científico.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	5	4	1	2	1	2	3	2	1	1	2	1	4	1
(em %)	4,3	4,5	3,4	6,1	1,8	6,9	3,6	5,9	6,7	2,2	4,5	8,3	5,6	2,2
2- Concordo bastante	13	9	4	2	7	4	6	7	0	3	7	3	7	6
(em %)	11,1	10,2	13,8	6,1	12,7	13,8	7,2	20,6	0,0	6,5	15,9	25,0	9,7	13,3
3- Não concordo nem discordo	8	5	3	2	2	4	5	3	0	4	2	2	3	5
(em %)	6,8	5,7	10,3	6,1	3,6	13,8	6,0	8,8	0,0	8,7	4,5	16,7	4,2	11,1
4- Discordo bastante	7	5	2	1	2	4	3	4	1	2	3	1	3	4
(em %)	6,0	5,7	6,9	3,0	3,6	13,8	3,6	11,8	6,7	4,3	6,8	8,3	4,2	8,9
5- Discordo em absoluto	5	4	1	1	4	0	3	2	0	3	2	0	2	3
(em %)	4,3	4,5	3,4	3,0	7,3	0,0	3,6	5,9	0,0	6,5	4,5	0,0	2,8	6,7
Não Sabe	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
(em %)	0,9	1,1	0,0	0,0	0,0	3,4	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0	8,3	1,4	0,0
Não responde	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
(em %)	0,9	0,0	3,4	0,0	0,0	3,4	1,2	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	2,2
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	2,84	2,85	2,82	2,62	3,06	2,71	2,85	2,83	2,50	3,23	2,75	2,43	2,58	3,11

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.14. A ADD equilibrada e justa depende, em boa medida, do perfil ético-moral do avaliador.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	11	10	1	4	4	3	7	4	1	4	4	2	7	4
(em %)	9,4	11,4	3,4	12,1	7,3	10,3	8,4	11,8	6,7	8,7	9,1	16,7	9,7	8,9
2- Concordo bastante	21	15	6	4	8	9	10	11	1	7	9	4	10	11
(em %)	17,9	17,0	20,7	12,1	14,5	31,0	12,0	32,4	6,7	15,2	20,5	33,3	13,9	24,4
3- Não concordo nem discordo	4	3	1	0	2	2	3	1	0	1	2	1	2	2
(em %)	3,4	3,4	3,4	0,0	3,6	6,9	3,6	2,9	0,0	2,2	4,5	8,3	2,8	4,4
4- Discordo bastante	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0
(em %)	0,9	0,0	3,4	0,0	0,0	3,4	0,0	2,9	0,0	0,0	0,0	8,3	1,4	0,0
5- Discordo em absoluto	2	0	2	0	2	0	1	1	0	1	1	0	0	2
(em %)	1,7	0,0	6,9	0,0	3,6	0,0	1,2	2,9	0,0	2,2	2,3	0,0	0,0	4,4
Não Sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responde	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
(em %)	0,9	0,0	3,4	0,0	0,0	3,4	1,2	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	2,2
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	2,03	1,75	2,73	1,50	2,25	2,07	1,95	2,11	1,50	2,00	2,06	2,12	1,85	2,21

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.15. A ADD tem como finalidade a gestão de carreiras e a regulação do sistema educativo.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	4	4	0	0	2	2	1	3	0	1	2	1	3	1
(em %)	3,4	4,5	0,0	0,0	3,6	6,9	1,2	8,8	0,0	2,2	4,5	8,3	4,2	2,2
2- Concordo bastante	18	14	4	3	7	8	8	10	1	4	9	4	8	10
(em %)	15,4	15,9	13,8	9,1	12,7	27,6	9,6	29,4	6,7	8,7	20,5	33,3	11,1	22,2
3- Não concordo nem discordo	7	3	4	3	4	0	6	1	1	4	2	0	2	5
(em %)	6,0	3,4	13,8	9,1	7,3	0,0	7,2	2,9	6,7	8,7	4,5	0,0	2,8	11,1
4- Discordo bastante	6	4	2	2	1	3	3	3	0	3	2	1	4	2
(em %)	5,1	4,5	6,9	6,1	1,8	10,3	3,6	8,8	0,0	6,5	4,5	8,3	5,6	4,4
5- Discordo em absoluto	2	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	2	0
(em %)	1,7	1,1	3,4	0,0	1,8	3,4	1,2	2,9	0,0	0,0	2,3	8,3	2,8	0,0
Não Sabe	2	1	1	0	0	2	2	0	0	0	1	1	1	1
(em %)	1,7	1,1	3,4	0,0	0,0	6,9	2,4	0,0	0,0	0,0	2,3	8,3	1,4	2,2
Não responde	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1
(em %)	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	1,2	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	2,2
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	2,57	2,38	3,00	2,88	2,47	2,50	2,74	2,39	2,50	2,75	2,44	2,57	2,68	2,44

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.16. A ADD refere-se a uma realidade difícil de categorizar e qualificar.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	14	10	4	2	5	7	10	4	0	6	4	4	7	7
(em %)	12,0	11,4	13,8	6,1	9,1	24,1	12,0	11,8	0,0	13,0	9,1	33,3	9,7	15,6
2- Concordo bastante	16	13	3	4	9	3	9	7	2	5	7	2	8	8
(em %)	13,7	14,8	10,3	12,1	16,4	10,3	10,8	20,6	13,3	10,9	15,9	16,7	11,1	17,8
3- Não concordo nem discordo	5	4	1	1	1	3	1	4	0	1	3	1	3	2
(em %)	4,3	4,5	3,4	3,0	1,8	10,3	1,2	11,8	0,0	2,2	6,8	8,3	4,2	4,4
4- Discordo bastante	3	1	2	1	0	2	1	2	0	1	1	1	2	1
(em %)	2,6	1,1	6,9	3,0	0,0	6,9	1,2	5,9	0,0	2,2	2,3	8,3	2,8	2,2
5- Discordo em absoluto	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1
(em %)	0,9	0,0	3,4	0,0	1,8	0,0	0,0	2,9	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	2,2
Não Sabe	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
(em %)	0,9	0,0	3,4	0,0	0,0	3,4	1,2	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	2,2
Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	2,00	1,86	2,36	2,12	1,94	2,00	1,67	2,39	2,00	1,77	2,25	1,88	2,00	2,00

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.17. A ADD nunca pode ser encarada como uma atividade meramente técnica, apoiada em regimes processuais rígidos ou em procedimentos abstratos e impessoais.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	14	11	3	3	8	3	8	6	0	8	3	3	4	10
(em %)	12,0	12,5	10,3	9,1	14,5	10,3	9,6	17,6	0,0	17,4	6,8	25,0	5,6	22,2
2- Concordo bastante	20	14	6	4	7	9	10	10	2	4	10	4	11	9
(em %)	17,1	15,9	20,7	12,1	12,7	31,0	12,0	29,4	13,3	8,7	22,7	33,3	15,3	20,0
3- Não concordo nem discordo	3	2	1	1	0	2	3	0	0	1	2	0	3	0
(em %)	2,6	2,3	3,4	3,0	0,0	6,9	3,6	0,0	0,0	2,2	4,5	0,0	4,2	0,0
4- Discordo bastante	2	1	1	0	1	1	0	2	0	0	1	1	2	0
(em %)	1,7	1,1	3,4	0,0	1,8	3,4	0,0	5,9	0,0	0,0	2,3	8,3	2,8	0,0
5- Discordo em absoluto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não Sabe	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
(em %)	0,9	0,0	3,4	0,0	0,0	3,4	1,2	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	2,2
Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	1,82	1,75	2,00	1,75	1,62	2,07	1,76	1,89	2,00	1,46	2,06	1,88	2,15	1,47

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.18. A ADD representa um momento de reflexividade ética por excelência, inscreve-se num quadro de racionalidade prudencial, regulado por valores de equidade e justiça.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0
(em %)	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	2,9	0,0	0,0	2,3	0,0	1,4	0,0
2- Concordo bastante	10	7	3	3	3	4	4	6	1	2	4	3	6	4
(em %)	8,5	8,0	10,3	9,1	5,5	13,8	4,8	17,6	6,7	4,3	9,1	25,0	8,3	8,9
3- Não concordo nem discordo	9	6	3	3	3	3	6	3	1	4	2	2	5	4
(em %)	7,7	6,8	10,3	9,1	5,5	10,3	7,2	8,8	6,7	8,7	4,5	16,7	6,9	8,9
4- Discordo bastante	11	9	2	2	4	5	5	6	0	5	4	2	3	8
(em %)	9,4	10,2	6,9	6,1	7,3	17,2	6,0	17,6	0,0	10,9	9,1	16,7	4,2	17,8
5- Discordo em absoluto	8	5	3	0	5	3	6	2	0	2	5	1	5	3
(em %)	6,8	5,7	10,3	0,0	9,1	10,3	7,2	5,9	0,0	4,3	11,4	8,3	6,9	6,7
Não Sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responde	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
(em %)	0,9	0,0	3,4	0,0	0,0	3,4	1,2	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	2,2
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	3,38	3,36	3,45	2,88	3,56	3,47	3,62	3,11	2,50	3,54	3,50	3,12	3,25	3,53

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.19. A ADD articula as aspirações de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas com os imperativos de classificação e de gestão das carreiras profissionais.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1
(em %)	1,7	1,1	3,4	3,0	1,8	0,0	1,2	2,9	6,7	2,2	0,0	0,0	1,4	2,2
2- Concordo bastante	11	9	2	4	3	4	4	7	0	4	5	2	7	4
(em %)	9,4	10,2	6,9	12,1	5,5	13,8	4,8	20,6	0,0	8,7	11,4	16,7	9,7	8,9
3- Não concordo nem discordo	14	10	4	3	5	6	10	4	1	5	5	3	6	8
(em %)	12,0	11,4	13,8	9,1	9,1	20,7	12,0	11,8	6,7	10,9	11,4	25,0	8,3	17,8
4- Discordo bastante	6	4	2	0	2	4	2	4	0	1	2	3	3	3
(em %)	5,1	4,5	6,9	0,0	3,6	13,8	2,4	11,8	0,0	2,2	4,5	25,0	4,2	6,7
5- Discordo em absoluto	6	4	2	0	5	1	4	2	0	2	4	0	3	3
(em %)	5,1	4,5	6,9	0,0	9,1	3,4	4,8	5,9	0,0	4,3	9,1	0,0	4,2	6,7
Não Sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responde	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
(em %)	0,9	0,0	3,4	0,0	0,0	3,4	1,2	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	2,2
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	3,08	3,04	3,18	2,25	3,44	3,13	3,19	2,94	2,00	2,92	3,31	3,12	3,00	3,16

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

10.20. A ADD evita distorções no plano da proximidade relacional.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço				Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	<10 anos	11-20 anos	21-30 anos	30+ anos	N	CS
1- Concordo em absoluto (Fi)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(em %)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2- Concordo bastante	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1
(em %)	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	2,9	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	2,2
3- Não concordo nem discordo	10	8	2	4	4	2	6	4	2	3	4	1	6	4
(em %)	8,5	9,1	6,9	12,1	7,3	6,9	7,2	11,8	13,3	6,5	9,1	8,3	8,3	8,9
4- Discordo bastante	13	8	5	2	4	7	5	8	0	5	4	4	4	9
(em %)	11,1	9,1	17,2	6,1	7,3	24,1	6,0	23,5	0,0	10,9	9,1	33,3	5,6	20,0
5- Discordo em absoluto	14	10	4	2	6	6	9	5	0	4	7	3	10	4
(em %)	12,0	11,4	13,8	6,1	10,9	20,7	10,8	14,7	0,0	8,7	15,9	25,0	13,9	8,9
Não Sabe	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1
(em %)	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	1,2	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	2,2
Não responde	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
(em %)	0,9	0,0	3,4	0,0	0,0	3,4	1,2	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	2,2
Amostra	40	28	12	8	16	16	22	18	2	13	17	8	20	20
Média ponderada	4,05	4,00	4,18	3,75	4,00	4,27	4,15	3,94	3,00	4,08	4,06	4,25	4,20	3,89

Base: Por lapso informático, apenas 40 inquiridos

11. No ciclo avaliativo 2009-2011 requereu aulas assistidas?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Sim	81	65	16	26	42	13	61	20	45	36	54	27
%	69,2	73,9	55,2	78,8	76,4	44,8	73,5	58,8	73,8	64,3	75,0	60,0
Não	36	23	13	7	13	16	22	14	16	20	18	18
%	30,8	26,1	44,8	21,2	23,6	55,2	26,5	41,2	26,2	35,7	25,0	40,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

12. Nessa avaliação, qual a classificação de que se considerava merecedor(a)?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Insuficiente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2- Regular	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1
%	0,9	1,1	0,0	0,0	0,0	3,4	1,2	0,0	0,0	1,8	0,0	2,2
3- Bom	14	11	3	1	5	8	10	4	2	12	8	6
%	12,0	12,5	10,3	3,0	9,1	27,6	12,0	11,8	3,3	21,4	11,1	13,3
4- Muito Bom	60	51	9	20	30	10	43	17	33	27	40	20
%	51,3	58,0	31,0	60,6	54,5	34,5	51,8	50,0	54,1	48,2	55,6	44,4
5- Excelente	29	18	11	7	15	7	22	7	16	13	17	12
%	24,8	20,5	37,9	21,2	27,3	24,1	26,5	20,6	26,2	23,2	23,6	26,7
Não Sabe	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0
%	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	1,2	0,0	1,6	0,0	1,4	0,0
Não responde	12	6	6	5	4	3	6	6	9	3	6	6
%	10,3	6,8	20,7	15,2	7,3	10,3	7,2	17,6	14,8	5,4	8,3	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média	4,12	4,06	4,35	4,21	4,20	3,88	4,13	4,11	4,27	3,98	4,14	4,10

Base: Totalidade de inquiridos

13. Que classificação obteve nessa avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Insuficiente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2- Regular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3- Bom	36	28	8	11	16	9	29	7	18	18	26	10
%	30,8	31,8	27,6	33,3	29,1	31,0	34,9	20,6	29,5	32,1	36,1	22,2
4- Muito Bom	53	41	12	14	29	10	37	16	28	25	33	20
%	45,3	46,6	41,4	42,4	52,7	34,5	44,6	47,1	45,9	44,6	45,8	44,4
5- Excelente	17	13	4	4	7	6	12	5	8	9	10	7
%	14,5	14,8	13,8	12,1	12,7	20,7	14,5	14,7	13,1	16,1	13,9	15,6
Não Sabe	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1
%	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	1,2	0,0	1,6	0,0	0,0	2,2
Não responde	10	5	5	4	2	4	4	6	6	4	3	7
%	8,5	5,7	17,2	12,1	3,6	13,8	4,8	17,6	9,8	7,1	4,2	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média	3,82	3,82	3,83	3,76	3,83	3,88	3,78	3,93	3,81	3,83	3,77	3,92

Base: Totalidade de inquiridos

14. Ficou agradado(a) com o resultado dessa avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Sim	76	60	16	16	37	23	51	25	34	42	48	28
%	65,0	68,2	55,2	48,5	67,3	79,3	61,4	73,5	55,7	75,0	66,7	62,2
Não	41	28	13	17	18	6	32	9	27	14	24	17
%	35,0	31,8	44,8	51,5	32,7	20,7	38,6	26,5	44,3	25,0	33,3	37,8
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

15. O principal motivo de não ter ficado agradado:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Sistema de quotas	19	13	6	10	7	2	17	2	14	5	12	7
%	46,3	46,4	46,2	58,8	38,9	33,3	53,1	22,2	51,9	35,7	50,0	41,2
Injustiça	9	5	4	3	5	1	7	2	7	2	7	2
%	22,0	17,9	30,8	17,6	27,8	16,7	21,9	22,2	25,9	14,3	29,2	11,8
Dualidade de critérios	4	4	0	3	0	1	2	2	3	1	2	2
%	9,8	14,3	0,0	17,6	0,0	16,7	6,2	22,2	11,1	7,1	8,3	11,8
Falta de transparência	2	2	0	0	2	0	2	0	1	1	1	1
%	4,9	7,1	0,0	0,0	11,1	0,0	6,2	0,0	3,7	7,1	4,2	5,9
Outras	8	5	3	1	4	3	6	2	2	6	4	4
%	19,5	17,9	23,1	5,9	22,2	50,0	18,8	22,2	7,4	42,9	16,7	23,5
Sem opinião	2	1	1	1	1	0	1	1	2	0	0	2
%	4,9	3,6	7,7	5,9	5,6	0,0	3,1	11,1	7,4	0,0	0,0	11,8
Amostra	41	28	13	17	18	6	32	9	27	14	24	17

Base: Inquiridos que não ficaram agradados com a avaliação

16. Reclamou para o Júri de Avaliação de Desempenho Docente da sua escola?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Sim	10	8	2	3	5	2	9	1	5	5	7	3
%	24,4	28,6	15,4	17,6	27,8	33,3	28,1	11,1	18,5	35,7	29,2	17,6
Não	31	20	11	14	13	4	23	8	22	9	17	14
%	75,6	71,4	84,6	82,4	72,2	66,7	71,9	88,9	81,5	64,3	70,8	82,4
Amostra	41	28	13	17	18	6	32	9	27	14	24	17

Base: Inquiridos que não ficaram agradados com a avaliação

17. O principal motivo para não ter reclamado para o júri de ADD da sua escola

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Não valer a pena	13	10	3	4	6	3	10	3	7	6	9	4
%	41,9	50,0	27,3	28,6	46,2	75,0	43,5	37,5	31,8	66,7	52,9	28,6
Existência de quotas	10	7	3	5	4	1	9	1	6	4	7	3
%	32,3	35,0	27,3	35,7	30,8	25,0	39,1	12,5	27,3	44,4	41,2	21,4
Subjectividade	3	0	3	2	1	0	2	1	3	0	1	2
%	9,7	0,0	27,3	14,3	7,7	0,0	8,7	12,5	13,6	0,0	5,9	14,3
Amizade com avaliador	2	0	2	1	1	0	2	0	2	0	0	2
%	6,5	0,0	18,2	7,1	7,7	0,0	8,7	0,0	9,1	0,0	0,0	14,3
Perder tempo	2	2	0	2	0	0	1	1	2	0	1	1
%	6,5	10,0	0,0	14,3	0,0	0,0	4,3	12,5	9,1	0,0	5,9	7,1
Evitar dissabores	2	1	1	1	1	0	2	0	2	0	1	1
%	7	5	9	7	8	0	9	0	9	0	6	7
Outros	5	3	2	3	2	0	3	2	5	0	0	5
%	16,1	15,0	18,2	21,4	15,4	0,0	13,0	25,0	22,7	0,0	0,0	35,7
Amostra	31	20	11	14	13	4	23	8	22	9	17	14

Base: Inquiridos que não reclamaram junto do Júri de Avaliação de Desempenho Docente

18. A resposta do júri a essa reclamação foi favorável?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Sim	2	2	0	2	0	0	1	1	2	0	1	1
%	20,0	25,0	0,0	66,7	0,0	0,0	11,1	100,0	40,0	0,0	14,3	33,3
Não	8	6	2	1	5	2	8	0	3	5	6	2
%	80,0	75,0	100,0	33,3	100,0	100,0	88,9	0,0	60,0	100,0	85,7	66,7
Amostra	10	8	2	3	5	2	9	1	5	5	7	3

Base: Inquiridos que reclamaram junto do Júri de Avaliação de Desempenho Docente

20. Recorreu para a Direção Regional de Educação da sua área?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Sim	4	3	1	0	3	1	4	0	2	2	3	1
%	50,0	50,0	50,0	0,0	60,0	50,0	50,0	-	66,7	40,0	50,0	50,0
Não	4	3	1	1	2	1	4	0	1	3	3	1
%	50,0	50,0	50,0	100,0	40,0	50,0	50,0		33,3	60,0	50,0	50,0
Amostra	8	6	2	1	5	2	8	0	3	5	6	2

Base: Inquiridos cuja resposta do Júri não foi favorável

22. A resposta da Direção Regional de Educação ao seu recurso foi favorável?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Sim	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
%	25,0	0,0	100,0	-	33,3	0,0	25,0	-	50,0	0,0	33,3	0,0
Não	3	3	0	0	2	1	3	0	1	2	2	1
%	75,0	100,0	0,0	-	66,7	100,0	75,0	-	50,0	100,0	66,7	100,0
Amostra	4	3	1	0	3	1	4	0	2	2	3	1

Base: Inquiridos que recorreram para a Direção Regional de Educação

24.1. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Satisfação	40	31	9	10	19	11	24	16	18	22	22	18
%	34,2	35,2	31,0	30,3	34,5	37,9	28,9	47,1	29,5	39,3	30,6	40,0
Insatisfação	47	36	11	14	21	12	37	10	25	22	32	15
%	40,2	40,9	37,9	42,4	38,2	41,4	44,6	29,4	41,0	39,3	44,4	33,3
Não se identifica	27	18	9	8	13	6	21	6	16	11	15	12
%	23,1	20,5	31,0	24,2	23,6	20,7	25,3	17,6	26,2	19,6	20,8	26,7
Não Sabe	3	3	0	1	2	0	1	2	2	1	3	0
%	2,6	3,4	0,0	3,0	3,6	0,0	1,2	5,9	3,3	1,8	4,2	0,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.2. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Justiça	38	31	7	6	22	10	21	17	14	24	22	16
%	32,5	35,2	24,1	18,2	40,0	34,5	25,3	50,0	23,0	42,9	30,6	35,6
Injustiça	43	31	12	16	15	12	36	7	25	18	29	14
%	36,8	35,2	41,4	48,5	27,3	41,4	43,4	20,6	41,0	32,1	40,3	31,1
Não se identifica	32	22	10	8	17	7	25	7	19	13	19	13
%	27,4	25,0	34,5	24,2	30,9	24,1	30,1	20,6	31,1	23,2	26,4	28,9
Não Sabe	4	4	0	3	1	0	1	3	3	1	2	2
%	3,4	4,5	0,0	9,1	1,8	0,0	1,2	8,8	4,9	1,8	2,8	4,4
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.3. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Serenidade	51	40	11	11	27	13	34	17	20	31	30	21
%	43,6	45,5	37,9	33,3	49,1	44,8	41,0	50,0	32,8	55,4	41,7	46,7
Inquietação	37	28	9	12	14	11	29	8	21	16	27	10
%	31,6	31,8	31,0	36,4	25,5	37,9	34,9	23,5	34,4	28,6	37,5	22,2
Não se identifica	27	18	9	8	14	5	19	8	18	9	14	13
%	23,1	20,5	31,0	24,2	25,5	17,2	22,9	23,5	29,5	16,1	19,4	28,9
Não Sabe	2	2	0	2	0	0	1	1	2	0	1	1
%	1,7	2,3	0,0	6,1	0,0	0,0	1,2	2,9	3,3	0,0	1,4	2,2
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.4. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Paz	35	26	9	7	18	10	20	15	13	22	21	14
%	29,9	29,5	31,0	21,2	32,7	34,5	24,1	44,1	21,3	39,3	29,2	31,1
Revolta	36	28	8	12	16	8	29	7	20	16	24	12
%	30,8	31,8	27,6	36,4	29,1	27,6	34,9	20,6	32,8	28,6	33,3	26,7
Não se identifica	42	31	11	13	19	10	31	11	26	16	26	16
%	35,9	35,2	37,9	39,4	34,5	34,5	37,3	32,4	42,6	28,6	36,1	35,6
Não Sabe	4	3	1	1	2	1	3	1	2	2	1	3
%	3,4	3,4	3,4	3,0	3,6	3,4	3,6	2,9	3,3	3,6	1,4	6,7
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.5. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Tranquilidade	43	33	10	8	23	12	28	15	16	27	24	19
%	36,8	37,5	34,5	24,2	41,8	41,4	33,7	44,1	26,2	48,2	33,3	42,2
Ansiedade	41	33	8	14	15	12	32	9	24	17	29	12
%	35,0	37,5	27,6	42,4	27,3	41,4	38,6	26,5	39,3	30,4	40,3	26,7
Não se identifica	31	21	10	10	16	5	22	9	19	12	18	13
%	26,5	23,9	34,5	30,3	29,1	17,2	26,5	26,5	31,1	21,4	25,0	28,9
Não Sabe	2	1	1	1	1	0	1	1	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	3,0	1,8	0,0	1,2	2,9	3,3	0,0	1,4	2,2
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.6. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Motivação	33	23	10	9	14	10	21	12	14	19	19	14
%	28,2	26,1	34,5	27,3	25,5	34,5	25,3	35,3	23,0	33,9	26,4	31,1
Desmotivação	47	36	11	14	24	9	34	13	26	21	35	12
%	40,2	40,9	37,9	42,4	43,6	31,0	41,0	38,2	42,6	37,5	48,6	26,7
Não se identifica	35	28	7	9	16	10	27	8	19	16	17	18
%	29,9	31,8	24,1	27,3	29,1	34,5	32,5	23,5	31,1	28,6	23,6	40,0
Não Sabe	2	1	1	1	1	0	1	1	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	3,0	1,8	0,0	1,2	2,9	3,3	0,0	1,4	2,2
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.7. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Aprendizagem	41	31	10	11	22	8	24	17	18	23	27	14
%	35,0	35,2	34,5	33,3	40,0	27,6	28,9	50,0	29,5	41,1	37,5	31,1
Paralisação	28	21	7	11	14	3	21	7	18	10	17	11
%	23,9	23,9	24,1	33,3	25,5	10,3	25,3	20,6	29,5	17,9	23,6	24,4
Não se identifica	48	36	12	11	19	18	38	10	25	23	28	20
%	41,0	40,9	41,4	33,3	34,5	62,1	45,8	29,4	41,0	41,1	38,9	44,4
Não Sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.8. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Desenvolvimento	45	33	12	12	23	10	28	17	20	25	30	15
%	38,5	37,5	41,4	36,4	41,8	34,5	33,7	50,0	32,8	44,6	41,7	33,3
Estagnação	28	20	8	9	15	4	19	9	18	10	16	12
%	23,9	22,7	27,6	27,3	27,3	13,8	22,9	26,5	29,5	17,9	22,2	26,7
Não se identifica	43	34	9	11	17	15	35	8	22	21	26	17
%	36,8	38,6	31,0	33,3	30,9	51,7	42,2	23,5	36,1	37,5	36,1	37,8
Não Sabe	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
%	0,9	1,1	0,0	3,0	0,0	0,0	1,2	0,0	1,6	0,0	0,0	2,2
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.9. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Ânimo	27	18	9	5	14	8	17	10	9	18	15	12
%	23,1	20,5	31,0	15,2	25,5	27,6	20,5	29,4	14,8	32,1	20,8	26,7
Desânimo	48	37	11	16	22	10	34	14	28	20	37	11
%	41,0	42,0	37,9	48,5	40,0	34,5	41,0	41,2	45,9	35,7	51,4	24,4
Não se identifica	40	32	8	11	18	11	31	9	22	18	19	21
%	34,2	36,4	27,6	33,3	32,7	37,9	37,3	26,5	36,1	32,1	26,4	46,7
Não Sabe	2	1	1	1	1	0	1	1	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	3,0	1,8	0,0	1,2	2,9	3,3	0,0	1,4	2,2
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.10. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Reconhecimento	35	28	7	7	18	10	20	15	14	21	21	14
%	29,9	31,8	24,1	21,2	32,7	34,5	24,1	44,1	23,0	37,5	29,2	31,1
Não reconhecimento	49	36	13	19	22	8	37	12	33	16	34	15
%	41,9	40,9	44,8	57,6	40,0	27,6	44,6	35,3	54,1	28,6	47,2	33,3
Não se identifica	31	22	9	5	15	11	25	6	12	19	17	14
%	26,5	25,0	31,0	15,2	27,3	37,9	30,1	17,6	19,7	33,9	23,6	31,1
Não Sabe	2	2	0	2	0	0	1	1	2	0	0	2
%	1,7	2,3	0,0	6,1	0,0	0,0	1,2	2,9	3,3	0,0	0,0	4,4
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.11. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Recompensadora	27	20	7	5	15	7	15	12	8	19	17	10
%	23,1	22,7	24,1	15,2	27,3	24,1	18,1	35,3	13,1	33,9	23,6	22,2
Não recompensadora	57	44	13	20	26	11	43	14	35	22	42	15
%	48,7	50,0	44,8	60,6	47,3	37,9	51,8	41,2	57,4	39,3	58,3	33,3
Não se identifica	29	21	8	6	12	11	24	5	14	15	12	17
%	24,8	23,9	27,6	18,2	21,8	37,9	28,9	14,7	23,0	26,8	16,7	37,8
Não Sabe	4	3	1	2	2	0	1	3	4	0	1	3
%	3,4	3,4	3,4	6,1	3,6	0,0	1,2	8,8	6,6	0,0	1,4	6,7
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.12. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Objetiva	21	16	5	2	15	4	12	9	6	15	11	10
%	17,9	18,2	17,2	6,1	27,3	13,8	14,5	26,5	9,8	26,8	15,3	22,2
Subjetiva	75	58	17	26	28	21	56	19	41	34	51	24
%	64,1	65,9	58,6	78,8	50,9	72,4	67,5	55,9	67,2	60,7	70,8	53,3
Não se identifica	18	12	6	3	11	4	14	4	11	7	9	9
%	15,4	13,6	20,7	9,1	20,0	13,8	16,9	11,8	18,0	12,5	12,5	20,0
Não Sabe	3	2	1	2	1	0	1	2	3	0	1	2
%	2,6	2,3	3,4	6,1	1,8	0,0	1,2	5,9	4,9	0,0	1,4	4,4
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.13. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Coerente	32	25	7	4	20	8	18	14	11	21	18	14
%	27,4	28,4	24,1	12,1	36,4	27,6	21,7	41,2	18,0	37,5	25,0	31,1
Incoerente	47	36	11	17	22	8	37	10	30	17	33	14
%	40,2	40,9	37,9	51,5	40,0	27,6	44,6	29,4	49,2	30,4	45,8	31,1
Não se identifica	36	25	11	10	13	13	27	9	18	18	21	15
%	30,8	28,4	37,9	30,3	23,6	44,8	32,5	26,5	29,5	32,1	29,2	33,3
Não Sabe	2	2	0	2	0	0	1	1	2	0	0	2
%	1,7	2,3	0,0	6,1	0,0	0,0	1,2	2,9	3,3	0,0	0,0	4,4
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.14. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Equidade	24	17	7	3	14	7	14	10	6	18	13	11
%	20,5	19,3	24,1	9,1	25,5	24,1	16,9	29,4	9,8	32,1	18,1	24,4
Iniquidade	49	39	10	18	20	11	37	12	29	20	35	14
%	41,9	44,3	34,5	54,5	36,4	37,9	44,6	35,3	47,5	35,7	48,6	31,1
Não se identifica	41	29	12	10	20	11	31	10	23	18	24	17
%	35,0	33,0	41,4	30,3	36,4	37,9	37,3	29,4	37,7	32,1	33,3	37,8
Não Sabe	3	3	0	2	1	0	1	2	3	0	0	3
%	2,6	3,4	0,0	6,1	1,8	0,0	1,2	5,9	4,9	0,0	0,0	6,7
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.15. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Enriquecedora	32	25	7	7	19	6	18	14	14	18	19	13
%	27,4	28,4	24,1	21,2	34,5	20,7	21,7	41,2	23,0	32,1	26,4	28,9
Punitiva	28	21	7	9	13	6	22	6	17	11	18	10
%	23,9	23,9	24,1	27,3	23,6	20,7	26,5	17,6	27,9	19,6	25,0	22,2
Não se identifica	57	42	15	17	23	17	43	14	30	27	35	22
%	48,7	47,7	51,7	51,5	41,8	58,6	51,8	41,2	49,2	48,2	48,6	48,9
Não Sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.16. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Igualdade	24	17	7	4	14	6	13	11	7	17	14	10
%	20,5	19,3	24,1	12,1	25,5	20,7	15,7	32,4	11,5	30,4	19,4	22,2
Desigualdade	50	38	12	19	19	12	37	13	28	22	38	12
%	42,7	43,2	41,4	57,6	34,5	41,4	44,6	38,2	45,9	39,3	52,8	26,7
Não se identifica	40	30	10	9	20	11	32	8	24	16	20	20
%	34,2	34,1	34,5	27,3	36,4	37,9	38,6	23,5	39,3	28,6	27,8	44,4
Não Sabe	3	3	0	1	2	0	1	2	2	1	0	3
%	2,6	3,4	0,0	3,0	3,6	0,0	1,2	5,9	3,3	1,8	0,0	6,7
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.17. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Parcialidade	44	32	12	16	16	12	31	13	22	22	33	11
%	37,6	36,4	41,4	48,5	29,1	41,4	37,3	38,2	36,1	39,3	45,8	24,4
Imparcialidade	41	32	9	8	25	8	26	15	21	20	25	16
%	35,0	36,4	31,0	24,2	45,5	27,6	31,3	44,1	34,4	35,7	34,7	35,6
Não se identifica	30	22	8	8	13	9	25	5	17	13	14	16
%	25,6	25,0	27,6	24,2	23,6	31,0	30,1	14,7	27,9	23,2	19,4	35,6
Não Sabe	2	2	0	1	1	0	1	1	1	1	0	2
%	1,7	2,3	0,0	3,0	1,8	0,0	1,2	2,9	1,6	1,8	0,0	4,4
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

24.18. O que sente quando pensa na sua avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Qualidade	33	26	7	7	17	9	20	13	12	21	18	15
%	28,2	29,5	24,1	21,2	30,9	31,0	24,1	38,2	19,7	37,5	25,0	33,3
Sem qualidade	41	30	11	16	18	7	31	10	25	16	27	14
%	35,0	34,1	37,9	48,5	32,7	24,1	37,3	29,4	41,0	28,6	37,5	31,1
Não se identifica	41	31	10	9	19	13	31	10	22	19	26	15
%	35,0	35,2	34,5	27,3	34,5	44,8	37,3	29,4	36,1	33,9	36,1	33,3
Não Sabe	2	1	1	1	1	0	1	1	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	3,0	1,8	0,0	1,2	2,9	3,3	0,0	1,4	2,2
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

25.1. O seu relator prestou apoio necessário ao longo do processo de avaliação.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	16	13	3	3	7	6	11	5	5	11	13	3
%	13,7	14,8	10,3	9,1	12,7	20,7	13,3	14,7	8,2	19,6	18,1	6,7
2- Concordo bastante	31	22	9	6	20	5	20	11	17	14	17	14
%	26,5	25,0	31,0	18,2	36,4	17,2	24,1	32,4	27,9	25,0	23,6	31,1
3- Não concordo nem discordo	31	22	9	12	13	6	23	8	18	13	17	14
%	26,5	25,0	31,0	36,4	23,6	20,7	27,7	23,5	29,5	23,2	23,6	31,1
4- Discordo bastante	15	15	0	5	6	4	11	4	7	8	12	3
%	12,8	17,0	0,0	15,2	10,9	13,8	13,3	11,8	11,5	14,3	16,7	6,7
5- Discordo em absoluto	10	8	2	3	6	1	8	2	8	2	6	4
%	8,5	9,1	6,9	9,1	10,9	3,4	9,6	5,9	13,1	3,6	8,3	8,9
Não Sabe	2	1	1	2	0	0	2	0	2	0	2	0
%	1,7	1,1	3,4	6,1	0,0	0,0	2,4	0,0	3,3	0,0	2,8	0,0
Não responde	12	7	5	2	3	7	8	4	4	8	5	7
%	10,3	8,0	17,2	6,1	5,5	24,1	9,6	11,8	6,6	14,3	6,9	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,73	2,79	2,52	2,97	2,69	2,50	2,79	2,57	2,93	2,50	2,71	2,76

Base: Totalidade de inquiridos

25.2. O seu relator prestou apoio na identificação das necessidades de formação.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	9	8	1	2	3	4	7	2	2	7	7	2
%	7,7	9,1	3,4	6,1	5,5	13,8	8,4	5,9	3,3	12,5	9,7	4,4
2- Concordo bastante	24	16	8	4	13	7	15	9	10	14	15	9
%	20,5	18,2	27,6	12,1	23,6	24,1	18,1	26,5	16,4	25,0	20,8	20,0
3- Não concordo nem discordo	32	24	8	10	16	6	21	11	18	14	17	15
%	27,4	27,3	27,6	30,3	29,1	20,7	25,3	32,4	29,5	25,0	23,6	33,3
4- Discordo bastante	21	19	2	8	9	4	17	4	13	8	14	7
%	17,9	21,6	6,9	24,2	16,4	13,8	20,5	11,8	21,3	14,3	19,4	15,6
5- Discordo em absoluto	16	12	4	5	9	2	12	4	11	5	11	5
%	13,7	13,6	13,8	15,2	16,4	6,9	14,5	11,8	18,0	8,9	15,3	11,1
Não Sabe	4	3	1	2	2	0	3	1	3	1	3	1
%	3,4	3,4	3,4	6,1	3,6	0,0	3,6	2,9	4,9	1,8	4,2	2,2
Não responde	11	6	5	2	3	6	8	3	4	7	5	6
%	9,4	6,8	17,2	6,1	5,5	20,7	9,6	8,8	6,6	12,5	6,9	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,11	3,14	3,00	3,34	3,16	2,70	3,17	2,97	3,39	2,79	3,11	3,11

Base: Totalidade de inquiridos

25.3. O seu relator procedeu à observação de aulas (caso estas tenham existido), efetuou os registos necessários partilhando-os, numa perspetiva formativa, fazendo a apreciação da mesma.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	21	18	3	5	12	4	15	6	11	10	15	6
%	17,9	20,5	10,3	15,2	21,8	13,8	18,1	17,6	18,0	17,9	20,8	13,3
2- Concordo bastante	35	24	11	12	16	7	23	12	18	17	18	17
%	29,9	27,3	37,9	36,4	29,1	24,1	27,7	35,3	29,5	30,4	25,0	37,8
3- Não concordo nem discordo	16	12	4	4	8	4	12	4	7	9	15	1
%	13,7	13,6	13,8	12,1	14,5	13,8	14,5	11,8	11,5	16,1	20,8	2,2
4- Discordo bastante	14	12	2	3	8	3	12	2	8	6	8	6
%	12,0	13,6	6,9	9,1	14,5	10,3	14,5	5,9	13,1	10,7	11,1	13,3
5- Discordo em absoluto	9	7	2	4	4	1	7	2	6	3	5	4
%	7,7	8,0	6,9	12,1	7,3	3,4	8,4	5,9	9,8	5,4	6,9	8,9
Não Sabe	3	2	1	2	1	0	3	0	3	0	2	1
%	2,6	2,3	3,4	6,1	1,8	0,0	3,6	0,0	4,9	0,0	2,8	2,2
Não responde	19	13	6	3	6	10	11	8	8	11	9	10
%	16,2	14,8	20,7	9,1	10,9	34,5	13,3	23,5	13,1	19,6	12,5	22,2
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,53	2,53	2,50	2,61	2,50	2,47	2,61	2,31	2,60	2,44	2,51	2,56

Base: Totalidade de inquiridos

25.4. O seu relator apreciou o relatório de autoavaliação e assegurou a realização da entrevista individual, caso a tenha requerido.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	24	21	3	5	12	7	15	9	9	15	16	8
%	20,5	23,9	10,3	15,2	21,8	24,1	18,1	26,5	14,8	26,8	22,2	17,8
2- Concordo bastante	36	27	9	10	16	10	20	16	21	15	24	12
%	30,8	30,7	31,0	30,3	29,1	34,5	24,1	47,1	34,4	26,8	33,3	26,7
3- Não concordo nem discordo	22	18	4	10	9	3	20	2	13	9	12	10
%	18,8	20,5	13,8	30,3	16,4	10,3	24,1	5,9	21,3	16,1	16,7	22,2
4- Discordo bastante	8	7	1	2	5	1	8	0	6	2	4	4
%	6,8	8,0	3,4	6,1	9,1	3,4	9,6	0,0	9,8	3,6	5,6	8,9
5- Discordo em absoluto	8	3	5	2	6	0	6	2	4	4	5	3
%	6,8	3,4	17,2	6,1	10,9	0,0	7,2	5,9	6,6	7,1	6,9	6,7
Não Sabe	7	5	2	1	4	2	5	2	3	4	6	1
%	6,0	5,7	6,9	3,0	7,3	6,9	6,0	5,9	4,9	7,1	8,3	2,2
Não responde	12	7	5	3	3	6	9	3	5	7	5	7
%	10,3	8,0	17,2	9,1	5,5	20,7	10,8	8,8	8,2	12,5	6,9	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,39	2,26	2,82	2,52	2,52	1,90	2,57	1,97	2,53	2,22	2,31	2,51
Base: Totalidade de inquiridos												

25.5. O seu relator cumpriu todos os requisitos legais inerentes à avaliação.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	38	33	5	9	17	12	22	16	15	23	23	15
%	32,5	37,5	17,2	27,3	30,9	41,4	26,5	47,1	24,6	41,1	31,9	33,3
2- Concordo bastante	39	27	12	14	16	9	29	10	25	14	23	16
%	33,3	30,7	41,4	42,4	29,1	31,0	34,9	29,4	41,0	25,0	31,9	35,6
3- Não concordo nem discordo	12	8	4	4	8	0	9	3	6	6	7	5
%	10,3	9,1	13,8	12,1	14,5	0,0	10,8	8,8	9,8	10,7	9,7	11,1
4- Discordo bastante	7	7	0	0	4	3	5	2	2	5	5	2
%	6,0	8,0	0,0	0,0	7,3	10,3	6,0	5,9	3,3	8,9	6,9	4,4
5- Discordo em absoluto	5	4	1	2	3	0	5	0	4	1	5	0
%	4,3	4,5	3,4	6,1	5,5	0,0	6,0	0,0	6,6	1,8	6,9	0,0
Não Sabe	4	2	2	1	3	0	3	1	3	1	3	1
%	3,4	2,3	6,9	3,0	5,5	0,0	3,6	2,9	4,9	1,8	4,2	2,2
Não responde	12	7	5	3	4	5	10	2	6	6	6	6
%	10,3	8,0	17,2	9,1	7,3	17,2	12,0	5,9	9,8	10,7	8,3	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,03	2,01	2,09	2,03	2,17	1,75	2,17	1,71	2,13	1,92	2,14	1,84
Base: Totalidade de inquiridos												

25.6. O seu relator exerceu uma ação de verificação e controlo da prestação do avaliado.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	20	18	2	4	9	7	12	8	8	12	13	7
%	17,1	20,5	6,9	12,1	16,4	24,1	14,5	23,5	13,1	21,4	18,1	15,6
2- Concordo bastante	32	23	9	10	14	8	20	12	15	17	20	12
%	27,4	26,1	31,0	30,3	25,5	27,6	24,1	35,3	24,6	30,4	27,8	26,7
3- Não concordo nem discordo	24	19	5	7	12	5	20	4	14	10	16	8
%	20,5	21,6	17,2	21,2	21,8	17,2	24,1	11,8	23,0	17,9	22,2	17,8
4- Discordo bastante	15	12	3	5	8	2	14	1	10	5	8	7
%	12,8	13,6	10,3	15,2	14,5	6,9	16,9	2,9	16,4	8,9	11,1	15,6
5- Discordo em absoluto	6	4	2	2	4	0	3	3	3	3	4	2
%	5,1	4,5	6,9	6,1	7,3	0,0	3,6	8,8	4,9	5,4	5,6	4,4
Não Sabe	5	2	3	2	2	1	2	3	4	1	3	2
%	4,3	2,3	10,3	6,1	3,6	3,4	2,4	8,8	6,6	1,8	4,2	4,4
Não responde	15	10	5	3	6	6	12	3	7	8	8	7
%	12,8	11,4	17,2	9,1	10,9	20,7	14,5	8,8	11,5	14,3	11,1	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,54	2,49	2,71	2,68	2,66	2,09	2,65	2,25	2,70	2,36	2,51	2,58

Base: Totalidade de inquiridos

25.7. O seu relator promoveu a autoestima e a motivação.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	20	16	4	3	11	6	12	8	8	12	13	7
%	17,1	18,2	13,8	9,1	20	20,7	14,5	23,5	13,1	21,4	18,1	15,6
2- Concordo bastante	33	23	10	9	18	6	22	11	17	16	21	12
%	28,2	26,1	34,5	27,3	32,7	20,7	26,5	32,4	27,9	28,6	29,2	26,7
3- Não concordo nem discordo	28	23	5	11	10	7	20	8	18	10	15	13
%	23,9	26,1	17,2	33,3	18,2	24,1	24,1	23,5	29,5	17,9	20,8	28,9
4- Discordo bastante	8	7	1	1	5	2	6	2	2	6	7	1
%	6,8	8	3,4	3	9,1	6,9	7,2	5,9	3,3	10,7	9,7	2,2
5- Discordo em absoluto	14	10	4	5	7	2	11	3	9	5	10	4
%	12	11,4	13,8	15,2	12,7	6,9	13,3	8,8	14,8	8,9	13,9	8,9
Não Sabe	2	1	1	1	1	0	2	0	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	3	1,8	0	2,4	0	3,3	0	1,4	2,2
Não responde	12	8	4	3	3	6	10	2	5	7	5	7
%	10,3	9,1	13,8	9,1	5,5	20,7	12	5,9	8,2	12,5	6,9	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,64	2,65	2,62	2,86	2,59	2,48	2,75	2,41	2,76	2,51	2,7	2,54

Base: Totalidade de inquiridos

25.8. O seu relator avaliou em concordância com os padrões de desempenho.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	24	21	3	4	13	7	16	8	9	15	18	6
%	20,5	23,9	10,3	12,1	23,6	24,1	19,3	23,5	14,8	26,8	25,0	13,3
2- Concordo bastante	39	30	9	10	17	12	27	12	19	20	21	18
%	33,3	34,1	31,0	30,3	30,9	41,4	32,5	35,3	31,1	35,7	29,2	40,0
3- Não concordo nem discordo	21	14	7	9	11	1	16	5	15	6	13	8
%	17,9	15,9	24,1	27,3	20,0	3,4	19,3	14,7	24,6	10,7	18,1	17,8
4- Discordo bastante	4	3	1	1	1	2	2	2	1	3	4	0
%	3,4	3,4	3,4	3,0	1,8	6,9	2,4	5,9	1,6	5,4	5,6	0,0
5- Discordo em absoluto	8	6	2	3	4	1	6	2	4	4	6	2
%	6,8	6,8	6,9	9,1	7,3	3,4	7,2	5,9	6,6	7,1	8,3	4,4
Não Sabe	5	3	2	2	3	0	4	1	4	1	3	2
%	4,3	3,4	6,9	6,1	5,5	0,0	4,8	2,9	6,6	1,8	4,2	4,4
Não responde	16	11	5	4	6	6	12	4	9	7	7	9
%	13,7	12,5	17,2	12,1	10,9	20,7	14,5	11,8	14,8	12,5	9,7	20,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,30	2,23	2,55	2,59	2,26	2,04	2,33	2,24	2,42	2,19	2,34	2,24

Base: Totalidade de inquiridos

25.9. O seu relator informou, apoiou e encorajou os professores avaliados.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	13	13	0	1	7	5	7	6	2	11	11	2
%	11,1	14,8	0,0	3,0	12,7	17,2	8,4	17,6	3,3	19,6	15,3	4,4
2- Concordo bastante	26	17	9	6	15	5	17	9	14	12	13	13
%	22,2	19,3	31,0	18,2	27,3	17,2	20,5	26,5	23,0	21,4	18,1	28,9
3- Não concordo nem discordo	35	27	8	12	14	9	26	9	19	16	23	12
%	29,9	30,7	27,6	36,4	25,5	31,0	31,3	26,5	31,1	28,6	31,9	26,7
4- Discordo bastante	11	10	1	4	5	2	8	3	8	3	7	4
%	9,4	11,4	3,4	12,1	9,1	6,9	9,6	8,8	13,1	5,4	9,7	8,9
5- Discordo em absoluto	12	8	4	4	7	1	9	3	6	6	9	3
%	10,3	9,1	13,8	12,1	12,7	3,4	10,8	8,8	9,8	10,7	12,5	6,7
Não Sabe	5	3	2	2	2	1	5	0	4	1	3	2
%	4,3	3,4	6,9	6,1	3,6	3,4	6,0	0,0	6,6	1,8	4,2	4,4
Não responde	15	10	5	4	5	6	11	4	8	7	6	9
%	12,8	11,4	17,2	12,1	9,1	20,7	13,3	11,8	13,1	12,5	8,3	20,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,82	2,77	3,00	3,15	2,79	2,50	2,93	2,60	3,04	2,60	2,84	2,79

Base: Totalidade de inquiridos

25.10. O seu relator emitiu “juízos de valor” sobre a pessoa do professor, os seus comportamentos ou as suas práticas.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	9	9	0	1	3	5	6	3	2	7	7	2
%	7,7	10,2	0,0	3,0	5,5	17,2	7,2	8,8	3,3	12,5	9,7	4,4
2- Concordo bastante	20	13	7	8	6	6	14	6	13	7	14	6
%	17,1	14,8	24,1	24,2	10,9	20,7	16,9	17,6	21,3	12,5	19,4	13,3
3- Não concordo nem discordo	35	25	10	10	18	7	23	12	19	16	19	16
%	29,9	28,4	34,5	30,3	32,7	24,1	27,7	35,3	31,1	28,6	26,4	35,6
4- Discordo bastante	16	15	1	4	11	1	13	3	8	8	11	5
%	13,7	17,0	3,4	12,1	20,0	3,4	15,7	8,8	13,1	14,3	15,3	11,1
5- Discordo em absoluto	17	12	5	4	11	2	11	6	8	9	11	6
%	14,5	13,6	17,2	12,1	20,0	6,9	13,3	17,6	13,1	16,1	15,3	13,3
Não Sabe	5	4	1	2	1	2	5	0	3	2	4	1
%	4,3	4,5	3,4	6,1	1,8	6,9	6,0	0,0	4,9	3,6	5,6	2,2
Não responde	15	10	5	4	5	6	11	4	8	7	6	9
%	12,8	11,4	17,2	12,1	9,1	20,7	13,3	11,8	13,1	12,5	8,3	20,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,12	3,11	3,17	3,07	3,43	2,48	3,13	3,10	3,14	3,11	3,08	3,20
Base: Totalidade de inquiridos												

25.11. O seu relator promoveu a reflexão e encorajou uma atitude indagatória face à prática.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	13	10	3	3	6	4	9	4	5	8	10	3
%	11,1	11,4	10,3	9,1	10,9	13,8	10,8	11,8	8,2	14,3	13,9	6,7
2- Concordo bastante	23	15	8	6	10	7	14	9	11	12	14	9
%	19,7	17,0	27,6	18,2	18,2	24,1	16,9	26,5	18,0	21,4	19,4	20,0
3- Não concordo nem discordo	37	29	8	11	19	7	27	10	21	16	23	14
%	31,6	33,0	27,6	33,3	34,5	24,1	32,5	29,4	34,4	28,6	31,9	31,1
4- Discordo bastante	16	15	1	5	7	4	11	5	9	7	9	7
%	13,7	17,0	3,4	15,2	12,7	13,8	13,3	14,7	14,8	12,5	12,5	15,6
5- Discordo em absoluto	11	8	3	3	7	1	9	2	5	6	9	2
%	9,4	9,1	10,3	9,1	12,7	3,4	10,8	5,9	8,2	10,7	12,5	4,4
Não Sabe	3	2	1	2	1	0	3	0	3	0	2	1
%	2,6	2,3	3,4	6,1	1,8	0,0	3,6	0,0	4,9	0,0	2,8	2,2
Não responde	14	9	5	3	5	6	10	4	7	7	5	9
%	12,0	10,2	17,2	9,1	9,1	20,7	12,0	11,8	11,5	12,5	6,9	20,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,89	2,95	2,70	2,96	2,98	2,61	2,96	2,73	2,96	2,82	2,89	2,89
Base: Totalidade de inquiridos												

25.12. O seu relator criou uma imagem construtiva do professor e da sua atuação profissional.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	16	15	1	3	9	4	12	4	6	10	12	4
%	13,7	17,0	3,4	9,1	16,4	13,8	14,5	11,8	9,8	17,9	16,7	8,9
2- Concordo bastante	21	12	9	6	10	5	15	6	9	12	15	6
%	17,9	13,6	31,0	18,2	18,2	17,2	18,1	17,6	14,8	21,4	20,8	13,3
3- Não concordo nem discordo	38	30	8	10	20	8	26	12	24	14	22	16
%	32,5	34,1	27,6	30,3	36,4	27,6	31,3	35,3	39,3	25,0	30,6	35,6
4- Discordo bastante	11	11	0	4	4	3	6	5	6	5	5	6
%	9,4	12,5	0,0	12,1	7,3	10,3	7,2	14,7	9,8	8,9	6,9	13,3
5- Discordo em absoluto	14	9	5	5	7	2	11	3	7	7	10	4
%	12,0	10,2	17,2	15,2	12,7	6,9	13,3	8,8	11,5	12,5	13,9	8,9
Não Sabe	3	2	1	1	1	1	3	0	2	1	2	1
%	2,6	2,3	3,4	3,0	1,8	3,4	3,6	0,0	3,3	1,8	2,8	2,2
Não responde	14	9	5	4	4	6	10	4	7	7	6	8
%	12,0	10,2	17,2	12,1	7,3	20,7	12,0	11,8	11,5	12,5	8,3	17,8
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,86	2,83	2,96	3,07	2,80	2,73	2,84	2,90	2,98	2,73	2,78	3,00
Base: Totalidade de inquiridos												

25.13. O seu relator usou de transparência, justiça e equidade.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	25	22	3	5	12	8	16	9	10	15	17	8
%	21,4	25,0	10,3	15,2	21,8	27,6	19,3	26,5	16,4	26,8	23,6	17,8
2- Concordo bastante	34	23	11	7	18	9	23	11	17	17	19	15
%	29,1	26,1	37,9	21,2	32,7	31,0	27,7	32,4	27,9	30,4	26,4	33,3
3- Não concordo nem discordo	19	13	6	7	9	3	15	4	12	7	12	7
%	16,2	14,8	20,7	21,2	16,4	10,3	18,1	11,8	19,7	12,5	16,7	15,6
4- Discordo bastante	11	10	1	5	4	2	7	4	6	5	9	2
%	9,4	11,4	3,4	15,2	7,3	6,9	8,4	11,8	9,8	8,9	12,5	4,4
5- Discordo em absoluto	12	10	2	4	7	1	10	2	7	5	8	4
%	10,3	11,4	6,9	12,1	12,7	3,4	12,0	5,9	11,5	8,9	11,1	8,9
Não Sabe	2	1	1	1	1	0	2	0	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	3,0	1,8	0,0	2,4	0,0	3,3	0,0	1,4	2,2
Não responde	14	9	5	4	4	6	10	4	7	7	6	8
%	12,0	10,2	17,2	12,1	7,3	20,7	12,0	11,8	11,5	12,5	8,3	17,8
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,51	2,53	2,48	2,86	2,52	2,09	2,61	2,30	2,67	2,35	2,57	2,42
Base: Totalidade de inquiridos												

25.14. O seu relator assumiu uma liderança informada, atenta, interessada, flexível e empenhada na resolução de potenciais dificuldades ou conflitos.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	16	14	2	2	9	5	11	5	7	9	11	5
%	13,7	15,9	6,9	6,1	16,4	17,2	13,3	14,7	11,5	16,1	15,3	11,1
2- Concordo bastante	24	17	7	5	15	4	16	8	12	12	12	12
%	20,5	19,3	24,1	15,2	27,3	13,8	19,3	23,5	19,7	21,4	16,7	26,7
3- Não concordo nem discordo	35	28	7	12	15	8	25	10	19	16	24	11
%	29,9	31,8	24,1	36,4	27,3	27,6	30,1	29,4	31,1	28,6	33,3	24,4
4- Discordo bastante	13	10	3	5	4	4	9	4	7	6	9	4
%	11,1	11,4	10,3	15,2	7,3	13,8	10,8	11,8	11,5	10,7	12,5	8,9
5- Discordo em absoluto	13	9	4	4	7	2	10	3	7	6	9	4
%	11,1	10,2	13,8	12,1	12,7	6,9	12,0	8,8	11,5	10,7	12,5	8,9
Não Sabe	2	1	1	1	1	0	2	0	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	3,0	1,8	0,0	2,4	0,0	3,3	0,0	1,4	2,2
Não responde	14	9	5	4	4	6	10	4	7	7	6	8
%	12,0	10,2	17,2	12,1	7,3	20,7	12,0	11,8	11,5	12,5	8,3	17,8
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,83	2,78	3,00	3,14	2,70	2,74	2,87	2,73	2,90	2,76	2,89	2,72

Base: Totalidade de inquiridos

25.15. O seu relator centrou-se na observação e análise colaborativa das práticas de ensino e aprendizagem com o objetivo de as melhorar.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	13	11	2	2	7	4	7	6	5	8	8	5
%	11,1	12,5	6,9	6,1	12,7	13,8	8,4	17,6	8,2	14,3	11,1	11,1
2- Concordo bastante	22	16	6	10	10	2	14	8	14	8	12	10
%	18,8	18,2	20,7	30,3	18,2	6,9	16,9	23,5	23,0	14,3	16,7	22,2
3- Não concordo nem discordo	38	27	11	9	17	12	28	10	19	19	24	14
%	32,5	30,7	37,9	27,3	30,9	41,4	33,7	29,4	31,1	33,9	33,3	31,1
4- Discordo bastante	10	10	0	2	6	2	8	2	5	5	9	1
%	8,5	11,4	0,0	6,1	10,9	6,9	9,6	5,9	8,2	8,9	12,5	2,2
5- Discordo em absoluto	15	11	4	4	9	2	12	3	7	8	10	5
%	12,8	12,5	13,8	12,1	16,4	6,9	14,5	8,8	11,5	14,3	13,9	11,1
Não Sabe	3	2	1	2	1	0	3	0	3	0	2	1
%	2,6	2,3	3,4	6,1	1,8	0,0	3,6	0,0	4,9	0,0	2,8	2,2
Não responde	16	11	5	4	5	7	11	5	8	8	7	9
%	13,7	12,5	17,2	12,1	9,1	24,1	13,3	14,7	13,1	14,3	9,7	20,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,92	2,92	2,91	2,85	3,00	2,82	3,06	2,59	2,90	2,94	3,02	2,74

Base: Totalidade de inquiridos

25.16. O seu relator teve o cuidado de equilibrar os comentários positivos e as críticas e de os formular de forma construtiva.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	16	14	2	2	9	5	8	8	5	11	11	5
%	13,7	15,9	6,9	6,1	16,4	17,2	9,6	23,5	8,2	19,6	15,3	11,1
2- Concordo bastante	38	25	13	11	18	9	26	12	20	18	23	15
%	32,5	28,4	44,8	33,3	32,7	31,0	31,3	35,3	32,8	32,1	31,9	33,3
3- Não concordo nem discordo	27	24	3	9	12	6	21	6	17	10	17	10
%	23,1	27,3	10,3	27,3	21,8	20,7	25,3	17,6	27,9	17,9	23,6	22,2
4- Discordo bastante	4	4	0	1	3	0	3	1	1	3	3	1
%	3,4	4,5	0,0	3,0	5,5	0,0	3,6	2,9	1,6	5,4	4,2	2,2
5- Discordo em absoluto	12	8	4	3	6	3	10	2	5	7	9	3
%	10,3	9,1	13,8	9,1	10,9	10,3	12,0	5,9	8,2	12,5	12,5	6,7
Não Sabe	3	2	1	2	1	0	3	0	3	0	2	1
%	2,6	2,3	3,4	6,1	1,8	0,0	3,6	0,0	4,9	0,0	2,8	2,2
Não responde	17	11	6	5	6	6	12	5	10	7	7	10
%	14,5	12,5	20,7	15,2	10,9	20,7	14,5	14,7	16,4	12,5	9,7	22,2
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,57	2,56	2,59	2,69	2,56	2,43	2,72	2,21	2,60	2,53	2,62	2,47

Base: Totalidade de inquiridos

25.17. O seu relator reconheceu o mérito.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	25	22	3	5	13	7	17	8	10	15	19	6
%	21,4	25,0	10,3	15,2	23,6	24,1	20,5	23,5	16,4	26,8	26,4	13,3
2- Concordo bastante	35	25	10	9	17	9	25	10	16	19	18	17
%	29,9	28,4	34,5	27,3	30,9	31,0	30,1	29,4	26,2	33,9	25,0	37,8
3- Não concordo nem discordo	21	17	4	6	11	4	13	8	15	6	15	6
%	17,9	19,3	13,8	18,2	20,0	13,8	15,7	23,5	24,6	10,7	20,8	13,3
4- Discordo bastante	6	5	1	3	2	1	5	1	3	3	5	1
%	5,1	5,7	3,4	9,1	3,6	3,4	6,0	2,9	4,9	5,4	6,9	2,2
5- Discordo em absoluto	14	9	5	5	7	2	11	3	8	6	9	5
%	12,0	10,2	17,2	15,2	12,7	6,9	13,3	8,8	13,1	10,7	12,5	11,1
Não Sabe	2	1	1	1	1	0	2	0	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	3,0	1,8	0,0	2,4	0,0	3,3	0,0	1,4	2,2
Não responde	14	9	5	4	4	6	10	4	7	7	5	9
%	12,0	10,2	17,2	12,1	7,3	20,7	12,0	11,8	11,5	12,5	6,9	20,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,50	2,41	2,78	2,79	2,46	2,22	2,55	2,37	2,67	2,31	2,50	2,49

Base: Totalidade de inquiridos

25.18. O seu relator atuou com competência, sentido de rigor e um elevado nível de clareza e precisão.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	21	19	2	3	11	7	13	8	7	14	16	5
%	17,9	21,6	6,9	9,1	20,0	24,1	15,7	23,5	11,5	25,0	22,2	11,1
2- Concordo bastante	36	24	12	10	17	9	27	9	20	16	16	20
%	30,8	27,3	41,4	30,3	30,9	31,0	32,5	26,5	32,8	28,6	22,2	44,4
3- Não concordo nem discordo	21	18	3	6	11	4	15	6	11	10	18	3
%	17,9	20,5	10,3	18,2	20,0	13,8	18,1	17,6	18,0	17,9	25,0	6,7
4- Discordo bastante	7	5	2	3	3	1	4	3	4	3	6	1
%	6,0	5,7	6,9	9,1	5,5	3,4	4,8	8,8	6,6	5,4	8,3	2,2
5- Discordo em absoluto	14	10	4	6	7	1	11	3	9	5	8	6
%	12,0	11,4	13,8	18,2	12,7	3,4	13,3	8,8	14,8	8,9	11,1	13,3
Não Sabe	3	2	1	1	1	1	3	0	2	1	2	1
%	2,6	2,3	3,4	3,0	1,8	3,4	3,6	0,0	3,3	1,8	2,8	2,2
Não responde	15	10	5	4	5	6	10	5	8	7	6	9
%	12,8	11,4	17,2	12,1	9,1	20,7	12,0	14,7	13,1	12,5	8,3	20,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,57	2,51	2,74	2,96	2,55	2,09	2,61	2,45	2,76	2,35	2,59	2,51

Base: Totalidade de inquiridos

25.19. O seu relator mostrou sensibilidade relacional, sentido de justiça e integridade pessoal.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	24	21	3	3	12	9	16	8	6	18	19	5
%	20,5	23,9	10,3	9,1	21,8	31,0	19,3	23,5	9,8	32,1	26,4	11,1
2- Concordo bastante	40	28	12	10	20	10	29	11	22	18	22	18
%	34,2	31,8	41,4	30,3	36,4	34,5	34,9	32,4	36,1	32,1	30,6	40,0
3- Não concordo nem discordo	15	12	3	7	7	1	10	5	12	3	10	5
%	12,8	13,6	10,3	21,2	12,7	3,4	12,0	14,7	19,7	5,4	13,9	11,1
4- Discordo bastante	8	7	1	3	3	2	6	2	3	5	6	2
%	6,8	8,0	3,4	9,1	5,5	6,9	7,2	5,9	4,9	8,9	8,3	4,4
5- Discordo em absoluto	13	9	4	5	7	1	10	3	8	5	8	5
%	11,1	10,2	13,8	15,2	12,7	3,4	12,0	8,8	13,1	8,9	11,1	11,1
Não Sabe	2	1	1	1	1	0	2	0	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	3,0	1,8	0,0	2,4	0,0	3,3	0,0	1,4	2,2
Não responde	15	10	5	4	5	6	10	5	8	7	6	9
%	12,8	11,4	17,2	12,1	9,1	20,7	12,0	14,7	13,1	12,5	8,3	20,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,46	2,42	2,61	2,89	2,45	1,96	2,51	2,34	2,71	2,20	2,42	2,54

Base: Totalidade de inquiridos

25.20. O seu relator revelou capacidade e disposição para produzir juízos equitativos e para a escuta sensível, ativa e ponderada.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	14	14	0	3	5	6	8	6	4	10	11	3
%	12,0	15,9	0,0	9,1	9,1	20,7	9,6	17,6	6,6	17,9	15,3	6,7
2- Concordo bastante	32	23	9	8	19	5	23	9	19	13	15	17
%	27,4	26,1	31,0	24,2	34,5	17,2	27,7	26,5	31,1	23,2	20,8	37,8
3- Não concordo nem discordo	30	22	8	8	14	8	24	6	16	14	21	9
%	25,6	25,0	27,6	24,2	25,5	27,6	28,9	17,6	26,2	25,0	29,2	20,0
4- Discordo bastante	11	10	1	4	5	2	6	5	4	7	10	1
%	9,4	11,4	3,4	12,1	9,1	6,9	7,2	14,7	6,6	12,5	13,9	2,2
5- Discordo em absoluto	12	8	4	5	5	2	9	3	7	5	8	4
%	10,3	9,1	13,8	15,2	9,1	6,9	10,8	8,8	11,5	8,9	11,1	8,9
Não Sabe	3	1	2	1	2	0	3	0	3	0	1	2
%	2,6	1,1	6,9	3,0	3,6	0,0	3,6	0,0	4,9	0,0	1,4	4,4
Não responde	15	10	5	4	5	6	10	5	8	7	6	9
%	12,8	11,4	17,2	12,1	9,1	20,7	12,0	14,7	13,1	12,5	8,3	20,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,75	2,68	3,00	3,00	2,71	2,52	2,79	2,66	2,82	2,67	2,83	2,59

Base: Totalidade de inquiridos

25.21. O seu relator revelou capacidade e disposição para reconhecer e valorizar os pólos de qualidade e excelência do desempenho, evitando subordinar o ato avaliativo à deteção do erro e da falta.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	12	12	0	0	7	5	5	7	2	10	9	3
%	10,3	13,6	0,0	0,0	12,7	17,2	6,0	20,6	3,3	17,9	12,5	6,7
2- Concordo bastante	34	25	9	10	20	4	27	7	21	13	19	15
%	29,1	28,4	31,0	30,3	36,4	13,8	32,5	20,6	34,4	23,2	26,4	33,3
3- Não concordo nem discordo	34	26	8	11	13	10	24	10	19	15	22	12
%	29,1	29,5	27,6	33,3	23,6	34,5	28,9	29,4	31,1	26,8	30,6	26,7
4- Discordo bastante	7	5	2	2	4	1	5	2	3	4	6	1
%	6,0	5,7	6,9	6,1	7,3	3,4	6,0	5,9	4,9	7,1	8,3	2,2
5- Discordo em absoluto	10	6	4	5	4	1	7	3	6	4	6	4
%	8,5	6,8	13,8	15,2	7,3	3,4	8,4	8,8	9,8	7,1	8,3	8,9
Não Sabe	4	3	1	1	2	1	4	0	2	2	3	1
%	3,4	3,4	3,4	3,0	3,6	3,4	4,8	0,0	3,3	3,6	4,2	2,2
Não responde	16	11	5	4	5	7	11	5	8	8	7	9
%	13,7	12,5	17,2	12,1	9,1	24,1	13,3	14,7	13,1	14,3	9,7	20,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,68	2,57	3,04	3,07	2,54	2,48	2,74	2,55	2,80	2,54	2,69	2,66

Base: Totalidade de inquiridos

25.22. O seu relator revelou capacidade e disposição para atuar numa base de reciprocidade e com disponibilidade para prestar apoio e orientação no âmbito de tarefas de supervisão pedagógica.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	16	16	0	1	9	6	9	7	3	13	13	3
%	13,7	18,2	0,0	3,0	16,4	20,7	10,8	20,6	4,9	23,2	18,1	6,7
2- Concordo bastante	34	25	9	7	19	8	26	8	19	15	20	14
%	29,1	28,4	31,0	21,2	34,5	27,6	31,3	23,5	31,1	26,8	27,8	31,1
3- Não concordo nem discordo	31	22	9	13	12	6	23	8	20	11	17	14
%	26,5	25,0	31,0	39,4	21,8	20,7	27,7	23,5	32,8	19,6	23,6	31,1
4- Discordo bastante	8	8	0	2	3	3	5	3	3	5	8	0
%	6,8	9,1	0,0	6,1	5,5	10,3	6,0	8,8	4,9	8,9	11,1	0,0
5- Discordo em absoluto	11	6	5	5	6	0	8	3	6	5	7	4
%	9,4	6,8	17,2	15,2	10,9	0,0	9,6	8,8	9,8	8,9	9,7	8,9
Não Sabe	2	1	1	1	1	0	2	0	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	3,0	1,8	0,0	2,4	0,0	3,3	0,0	1,4	2,2
Não responde	15	10	5	4	5	6	10	5	8	7	6	9
%	12,8	11,4	17,2	12,1	9,1	20,7	12,0	14,7	13,1	12,5	8,3	20,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,64	2,52	3,04	3,11	2,55	2,26	2,68	2,55	2,80	2,47	2,63	2,66

Base: Totalidade de inquiridos

25.23. O seu relator revelou capacidade e disposição para aplicar os dispositivos processuais conducentes a uma avaliação justa e a uma utilização correta dos resultados, em coerência com os valores e os propósitos previstos e explícitos.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	16	15	1	2	8	6	8	8	5	11	10	6
%	13,7	17,0	3,4	6,1	14,5	20,7	9,6	23,5	8,2	19,6	13,9	13,3
2- Concordo bastante	32	26	6	6	17	9	24	8	14	18	22	10
%	27,4	29,5	20,7	18,2	30,9	31,0	28,9	23,5	23,0	32,1	30,6	22,2
3- Não concordo nem discordo	28	20	8	12	13	3	22	6	20	8	16	12
%	23,9	22,7	27,6	36,4	23,6	10,3	26,5	17,6	32,8	14,3	22,2	26,7
4- Discordo bastante	11	7	4	3	4	4	7	4	4	7	9	2
%	9,4	8,0	13,8	9,1	7,3	13,8	8,4	11,8	6,6	12,5	12,5	4,4
5- Discordo em absoluto	13	9	4	5	7	1	10	3	8	5	8	5
%	11,1	10,2	13,8	15,2	12,7	3,4	12,0	8,8	13,1	8,9	11,1	11,1
Não Sabe	2	1	1	1	1	0	2	0	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	3,0	1,8	0,0	2,4	0,0	3,3	0,0	1,4	2,2
Não responde	15	10	5	4	5	6	10	5	8	7	6	9
%	12,8	11,4	17,2	12,1	9,1	20,7	12,0	14,7	13,1	12,5	8,3	20,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,73	2,60	3,17	3,11	2,69	2,35	2,82	2,52	2,92	2,53	2,74	2,71

Base: Totalidade de inquiridos

25.24. O seu relator revelou capacidade e disposição para o autoquestionamento, sujeitando as suas próprias intenções, convicções e evidências a um processo de exame crítico.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Concordo em absoluto	11	11	0	0	6	5	5	6	2	9	8	3
%	9,4	12,5	0,0	0,0	10,9	17,2	6,0	17,6	3,3	16,1	11,1	6,7
2- Concordo bastante	25	17	8	4	15	6	20	5	11	14	16	9
%	21,4	19,3	27,6	12,1	27,3	20,7	24,1	14,7	18,0	25,0	22,2	20,0
3- Não concordo nem discordo	39	31	8	16	16	7	29	10	26	13	22	17
%	33,3	35,2	27,6	48,5	29,1	24,1	34,9	29,4	42,6	23,2	30,6	37,8
4- Discordo bastante	10	8	2	4	5	1	6	4	4	6	9	1
%	8,5	9,1	6,9	12,1	9,1	3,4	7,2	11,8	6,6	10,7	12,5	2,2
5- Discordo em absoluto	13	9	4	4	6	3	9	4	7	6	9	4
%	11,1	10,2	13,8	12,1	10,9	10,3	10,8	11,8	11,5	10,7	12,5	8,9
Não Sabe	3	1	2	1	2	0	3	0	3	0	1	2
%	2,6	1,1	6,9	3,0	3,6	0,0	3,6	0,0	4,9	0,0	1,4	4,4
Não responde	16	11	5	4	5	7	11	5	8	8	7	9
%	13,7	12,5	17,2	12,1	9,1	24,1	13,3	14,7	13,1	14,3	9,7	20,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,89	2,83	3,09	3,29	2,79	2,59	2,91	2,83	3,06	2,71	2,92	2,82

Base: Totalidade de inquiridos

26. Considera que a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente da sua escola assegurou a aplicação objetiva do sistema de avaliação do desempenho?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Muitíssimo bem	5	5	0	1	2	2	2	3	1	4	2	3
%	4,3	5,7	0,0	3,0	3,6	6,9	2,4	8,8	1,6	7,1	2,8	6,7
2- Muito bem	33	27	6	8	17	8	24	9	16	17	18	15
%	28,2	30,7	20,7	24,2	30,9	27,6	28,9	26,5	26,2	30,4	25,0	33,3
3- Nem muito nem pouco	33	20	13	10	16	7	25	8	18	15	22	11
%	28,2	22,7	44,8	30,3	29,1	24,1	30,1	23,5	29,5	26,8	30,6	24,4
4- Pouco	13	10	3	5	6	2	9	4	9	4	8	5
%	11,1	11,4	10,3	15,2	10,9	6,9	10,8	11,8	14,8	7,1	11,1	11,1
5- Nada	19	16	3	8	8	3	13	6	12	7	14	5
%	16,2	18,2	10,3	24,2	14,5	10,3	15,7	17,6	19,7	12,5	19,4	11,1
Não Sabe	10	8	2	0	4	6	7	3	4	6	5	5
%	8,5	9,1	6,9	0,0	7,3	20,7	8,4	8,8	6,6	10,7	6,9	11,1
Não responde	4	2	2	1	2	1	3	1	1	3	3	1
%	3,4	2,3	6,9	3,0	3,6	3,4	3,6	2,9	1,6	5,4	4,2	2,2
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média	3,08	3,06	3,12	3,34	3,02	2,82	3,10	3,03	3,27	2,85	3,22	2,85

Base: Totalidade de inquiridos

27. Considera que a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente da sua escola assegurou a aplicação coerente do sistema de avaliação do desempenho?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Multíssimo bem	6	6	0	1	3	2	3	3	2	4	3	3
%	5,1	6,8	0,0	3,0	5,5	6,9	3,6	8,8	3,3	7,1	4,2	6,7
2- Muito bem	33	28	5	7	17	9	23	10	14	19	18	15
%	28,2	31,8	17,2	21,2	30,9	31,0	27,7	29,4	23,0	33,9	25,0	33,3
3- Nem muito nem pouco	31	19	12	9	14	8	25	6	16	15	21	10
%	26,5	21,6	41,4	27,3	25,5	27,6	30,1	17,6	26,2	26,8	29,2	22,2
4- Pouco	15	12	3	6	7	2	11	4	9	6	10	5
%	12,8	13,6	10,3	18,2	12,7	6,9	13,3	11,8	14,8	10,7	13,9	11,1
5- Nada	19	15	4	8	8	3	12	7	12	7	13	6
%	16,2	17,0	13,8	24,2	14,5	10,3	14,5	20,6	19,7	12,5	18,1	13,3
Não Sabe	9	6	3	1	4	4	7	2	6	3	5	4
%	7,7	6,8	10,3	3,0	7,3	13,8	8,4	5,9	9,8	5,4	6,9	8,9
Não responde	4	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2
%	3,4	2,3	6,9	3,0	3,6	3,4	2,4	5,9	3,3	3,6	2,8	4,4
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média	3,08	3,02	3,25	3,42	3,00	2,79	3,08	3,07	3,28	2,86	3,18	2,90

Base: Totalidade de inquiridos

28. Relativamente à atuação desenvolvida pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente da sua escola, como classifica o desempenho deste sector no geral?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Muito bom	7	7	0	1	3	3	3	4	1	6	3	4
%	6,0	8,0	0,0	3,0	5,5	10,3	3,6	11,8	1,6	10,7	4,2	8,9
2- Bom	28	25	3	8	14	6	18	10	15	13	16	12
%	23,9	28,4	10,3	24,2	25,5	20,7	21,7	29,4	24,6	23,2	22,2	26,7
3- Nem bom nem mau	49	32	17	14	24	11	40	9	26	23	31	18
%	41,9	36,4	58,6	42,4	43,6	37,9	48,2	26,5	42,6	41,1	43,1	40,0
4- Mau	8	6	2	5	1	2	6	2	6	2	6	2
%	6,8	6,8	6,9	15,2	1,8	6,9	7,2	5,9	9,8	3,6	8,3	4,4
5- Muito mau	12	9	3	3	7	2	7	5	6	6	9	3
%	10,3	10,2	10,3	9,1	12,7	6,9	8,4	14,7	9,8	10,7	12,5	6,7
Não Sabe	9	8	1	2	3	4	6	3	5	4	6	3
%	7,7	9,1	3,4	6,1	5,5	13,8	7,2	8,8	8,2	7,1	8,3	6,7
Não responde	4	1	3	0	3	1	3	1	2	2	1	3
%	3,4	1,1	10,3	0,0	5,5	3,4	3,6	2,9	3,3	3,6	1,4	6,7
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média	2,90	2,81	3,20	3,03	2,90	2,75	2,95	2,80	3,02	2,78	3,03	2,69

Base: Totalidade de inquiridos

29. A determinação de percentagens máximas (quotas) para a atribuição de classificações de mérito (Muito Bom e Excelente), tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação externa das escolas é:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Muitíssimo justo	5	4	1	1	4	0	4	1	4	1	4	1
%	4,3	4,5	3,4	3,0	7,3	0,0	4,8	2,9	6,6	1,8	5,6	2,2
2- Muito justo	2	2	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
%	1,7	2,3	0,0	3,0	0,0	3,4	1,2	2,9	1,6	1,8	1,4	2,2
3- Nem muito nem pouco justo	27	20	7	9	11	7	20	7	12	15	16	11
%	23,1	22,7	24,1	27,3	20,0	24,1	24,1	20,6	19,7	26,8	22,2	24,4
4- Pouco justo	29	24	5	7	15	7	20	9	12	17	18	11
%	24,8	27,3	17,2	21,2	27,3	24,1	24,1	26,5	19,7	30,4	25,0	24,4
5- Nada justo	47	32	15	14	21	12	36	11	30	17	30	17
%	40,2	36,4	51,7	42,4	38,2	41,4	43,4	32,4	49,2	30,4	41,7	37,8
Não Sabe	3	3	0	1	1	1	0	3	1	2	2	1
%	2,6	3,4	0,0	3,0	1,8	3,4	0,0	8,8	1,6	3,6	2,8	2,2
Não responde	4	3	1	0	3	1	2	2	1	3	1	3
%	3,4	3,4	3,4	0,0	5,5	3,4	2,4	5,9	1,6	5,4	1,4	6,7
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média	4,01	3,95	4,18	4,00	3,96	4,11	4,02	3,97	4,07	3,94	4,00	4,02

Base: Totalidade de inquiridos

30. Essa determinação (aplicação de quotas) é, por si entendida, como um padrão de referência para o grau de exigência a adotar na atribuição das classificações, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e de promoção da excelência.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Entendo totalmente	5	5	0	1	2	2	2	3	2	3	3	2
%	4,3	5,7	0,0	3,0	3,6	6,9	2,4	8,8	3,3	5,4	4,2	4,4
2- Entendo em parte	37	30	7	10	15	12	29	8	17	20	23	14
%	31,6	34,1	24,1	30,3	27,3	41,4	34,9	23,5	27,9	35,7	31,9	31,1
3- Não entendo	69	48	21	20	34	15	47	22	39	30	44	25
%	59,0	54,5	72,4	60,6	61,8	51,7	56,6	64,7	63,9	53,6	61,1	55,6
Não Sabe	3	2	1	2	1	0	2	1	2	1	1	2
%	2,6	2,3	3,4	6,1	1,8	0,0	2,4	2,9	3,3	1,8	1,4	4,4
Não responde	3	3	0	0	3	0	3	0	1	2	1	2
%	2,6	3,4	0,0	0,0	5,5	0,0	3,6	0,0	1,6	3,6	1,4	4,4
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

31.1. Na sua escola, a aplicação das quotas contribuiu para tornar o processo de avaliação do desempenho docente:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Mais justo	3	2	1	1	2	0	0	3	2	1	1	2
%	2,6	2,3	3,4	3,0	3,6	0,0	0,0	8,8	3,3	1,8	1,4	4,4
Menos justo	89	67	22	28	41	20	62	27	48	41	58	31
%	76,1	76,1	75,9	84,8	74,5	69,0	74,7	79,4	78,7	73,2	80,6	68,9
Não Sabe	15	11	4	2	8	5	13	2	7	8	10	5
%	12,8	12,5	13,8	6,1	14,5	17,2	15,7	5,9	11,5	14,3	13,9	11,1
Não responde	10	8	2	2	4	4	8	2	4	6	3	7
%	8,5	9,1	6,9	6,1	7,3	13,8	9,6	5,9	6,6	10,7	4,2	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	8	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

31.2. Na sua escola, a aplicação das quotas contribuiu para tornar o processo de avaliação do desempenho docente:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Mais equitativo	6	6	0	1	5	0	3	3	2	4	3	3
%	5,1	6,8	0,0	3,0	9,1	0,0	3,6	8,8	3,3	7,1	4,2	6,7
Menos equitativo	92	67	25	29	40	23	66	26	51	41	61	31
%	78,6	76,1	86,2	87,9	72,7	79,3	79,5	76,5	83,6	73,2	84,7	68,9
Não Sabe	10	7	3	1	6	3	7	3	4	6	6	4
%	8,5	8,0	10,3	3,0	10,9	10,3	8,4	8,8	6,6	10,7	8,3	8,9
Não responde	9	8	1	2	4	3	7	2	4	5	2	7
%	7,7	9,1	3,4	6,1	7,3	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	2,8	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

31.3. Na sua escola, a aplicação das quotas contribuiu para tornar o processo de avaliação do desempenho docente:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Mais coerente	7	7	0	1	4	2	3	4	1	6	3	4
%	6,0	8,0	0,0	3,0	7,3	6,9	3,6	11,8	1,6	10,7	4,2	8,9
Menos coerente	85	62	23	26	38	21	60	25	47	38	57	28
%	72,6	70,5	79,3	78,8	69,1	72,4	72,3	73,5	77,0	67,9	79,2	62,2
Não Sabe	16	12	4	4	8	4	12	4	8	8	9	7
%	13,7	13,6	13,8	12,1	14,5	13,8	14,5	11,8	13,1	14,3	12,5	15,6
Não responde	9	7	2	2	5	2	8	1	5	4	3	6
%	7,7	8,0	6,9	6,1	9,1	6,9	9,6	2,9	8,2	7,1	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

31.4. Na sua escola, a aplicação das quotas contribuiu para tornar o processo de avaliação do desempenho docente:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Mais tranquilo	3	3	0	1	2	0	0	3	1	2	1	2
%	2,6	3,4	0,0	3,0	3,6	0,0	0,0	8,8	1,6	3,6	1,4	4,4
Menos tranquilo	96	71	25	28	44	24	69	27	52	44	64	32
%	82,1	80,7	86,2	84,8	80,0	82,8	83,1	79,4	85,2	78,6	88,9	71,1
Não Sabe	10	7	3	2	5	3	8	2	4	6	6	4
%	8,5	8,0	10,3	6,1	9,1	10,3	9,6	5,9	6,6	10,7	8,3	8,9
Não responde	8	7	1	2	4	2	6	2	4	4	1	7
%	6,8	8,0	3,4	6,1	7,3	6,9	7,2	5,9	6,6	7,1	1,4	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

31.5. Na sua escola, a aplicação das quotas contribuiu para tornar o processo de avaliação do desempenho docente:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Mais motivador	4	3	1	1	3	0	1	3	2	2	2	2
%	3,4	3,4	3,4	3,0	5,5	0,0	1,2	8,8	3,3	3,6	2,8	4,4
Menos motivador	94	70	24	29	40	25	67	27	50	44	63	31
%	80,3	79,5	82,8	87,9	72,7	86,2	80,7	79,4	82,0	78,6	87,5	68,9
Não Sabe	12	9	3	2	8	2	10	2	6	6	7	5
%	10,3	10,2	10,3	6,1	14,5	6,9	12,0	5,9	9,8	10,7	9,7	11,1
Não responde	7	6	1	1	4	2	5	2	3	4	0	7
%	6,0	6,8	3,4	3,0	7,3	6,9	6,0	5,9	4,9	7,1	0,0	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

31.6. Na sua escola, a aplicação das quotas contribuiu para tornar o processo de avaliação do desempenho docente:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Mais rigoroso	10	10	0	1	5	4	4	6	2	8	4	6
%	8,5	11,4	0,0	3,0	9,1	13,8	4,8	17,6	3,3	14,3	5,6	13,3
Menos rigoroso	73	52	21	26	32	15	53	20	44	29	48	25
%	62,4	59,1	72,4	78,8	58,2	51,7	63,9	58,8	72,1	51,8	66,7	55,6
Não Sabe	26	20	6	5	13	8	19	7	11	15	18	8
%	22,2	22,7	20,7	15,2	23,6	27,6	22,9	20,6	18,0	26,8	25,0	17,8
Não responde	8	6	2	1	5	2	7	1	4	4	2	6
%	6,8	6,8	6,9	3,0	9,1	6,9	8,4	2,9	6,6	7,1	2,8	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

31.7. Na sua escola, a aplicação das quotas contribuiu para tornar o processo de avaliação do desempenho docente:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Mais exigente	16	14	2	4	8	4	10	6	6	10	10	6
%	13,7	15,9	6,9	12,1	14,5	13,8	12,0	17,6	9,8	17,9	13,9	13,3
Menos exigente	52	37	15	16	23	13	36	16	30	22	33	19
%	44,4	42,0	51,7	48,5	41,8	44,8	43,4	47,1	49,2	39,3	45,8	42,2
Não Sabe	35	27	8	10	17	8	25	10	18	17	24	11
%	29,9	30,7	27,6	30,3	30,9	27,6	30,1	29,4	29,5	30,4	33,3	24,4
Não responde	14	10	4	3	7	4	12	2	7	7	5	9
%	12,0	11,4	13,8	9,1	12,7	13,8	14,5	5,9	11,5	12,5	6,9	20,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

31.8. Na sua escola, a aplicação das quotas contribuiu para tornar o processo de avaliação do desempenho docente:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Mais imparcial	15	13	2	5	6	4	9	6	5	10	10	5
%	12,8	14,8	6,9	15,2	10,9	13,8	10,8	17,6	8,2	17,9	13,9	11,1
Menos imparcial	70	51	19	23	30	17	51	19	41	29	49	21
%	59,8	58,0	65,5	69,7	54,5	58,6	61,4	55,9	67,2	51,8	68,1	46,7
Não Sabe	23	18	5	4	15	4	15	8	12	11	11	12
%	19,7	20,5	17,2	12,1	27,3	13,8	18,1	23,5	19,7	19,6	15,3	26,7
Não responde	9	6	3	1	4	4	8	1	3	6	2	7
%	7,7	6,8	10,3	3,0	7,3	13,8	9,6	2,9	4,9	10,7	2,8	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

31.9. Na sua escola, a aplicação das quotas contribuiu para tornar o processo de avaliação do desempenho docente:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Com mais qualidade	9	9	0	0	7	2	4	5	1	8	7	2
%	7,7	10,2	0,0	0,0	12,7	6,9	4,8	14,7	1,6	14,3	9,7	4,4
Com menos qualidade	69	49	20	26	29	14	51	18	44	25	45	24
%	59,0	55,7	69,0	78,8	52,7	48,3	61,4	52,9	72,1	44,6	62,5	53,3
Não Sabe	30	24	6	6	15	9	20	10	13	17	18	12
%	25,6	27,3	20,7	18,2	27,3	31,0	24,1	29,4	21,3	30,4	25,0	26,7
Não responde	9	6	3	1	4	4	8	1	3	6	2	7
%	7,7	6,8	10,3	3,0	7,3	13,8	9,6	2,9	4,9	10,7	2,8	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

31.10. Na sua escola, a aplicação das quotas contribuiu para tornar o processo de avaliação do desempenho docente:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Com mais objetividade	10	10	0	0	6	4	5	5	1	9	5	5
%	8,5	11,4	0,0	0,0	10,9	13,8	6,0	14,7	1,6	16,1	6,9	11,1
Com menos objetividade	72	52	20	28	28	16	51	21	44	28	49	23
%	61,5	59,1	69,0	84,8	50,9	55,2	61,4	61,8	72,1	50,0	68,1	51,1
Não Sabe	24	18	6	4	15	5	17	7	12	12	15	9
%	20,5	20,5	20,7	12,1	27,3	17,2	20,5	20,6	19,7	21,4	20,8	20,0
Não responde	11	8	3	1	6	4	10	1	4	7	3	8
%	9,4	9,1	10,3	3,0	10,9	13,8	12,0	2,9	6,6	12,5	4,2	17,8
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

31.11. Na sua escola, a aplicação das quotas contribuiu para tornar o processo de avaliação do desempenho docente:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Mais punitivo	57	38	19	18	23	16	41	16	28	29	42	15
%	48,7	43,2	65,5	54,5	41,8	55,2	49,4	47,1	45,9	51,8	58,3	33,3
Menos punitivo	13	11	2	5	6	2	7	6	10	3	6	7
%	11,1	12,5	6,9	15,2	10,9	6,9	8,4	17,6	16,4	5,4	8,3	15,6
Não Sabe	35	29	6	7	20	8	24	11	18	17	20	15
%	29,9	33,0	20,7	21,2	36,4	27,6	28,9	32,4	29,5	30,4	27,8	33,3
Não responde	12	10	2	3	6	3	11	1	5	7	4	8
%	10,3	11,4	6,9	9,1	10,9	10,3	13,3	2,9	8,2	12,5	5,6	17,8
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

31.12. Na sua escola, a aplicação das quotas contribuiu para tornar o processo de avaliação do desempenho docente:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Mais enriquecedor	4	3	1	1	3	0	2	2	1	3	3	1
%	3,4	3,4	3,4	3,0	5,5	0,0	2,4	5,9	1,6	5,4	4,2	2,2
Menos enriquecedor	75	56	19	24	33	18	52	23	43	32	53	22
%	64,1	63,6	65,5	72,7	60,0	62,1	62,7	67,6	70,5	57,1	73,6	48,9
Não Sabe	25	19	6	5	14	6	18	7	12	13	13	12
%	21,4	21,6	20,7	15,2	25,5	20,7	21,7	20,6	19,7	23,2	18,1	26,7
Não responde	13	10	3	3	5	5	11	2	5	8	3	10
%	11,1	11,4	10,3	9,1	9,1	17,2	13,3	5,9	8,2	14,3	4,2	22,2
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

31.13. Na sua escola, a aplicação das quotas contribuiu para tornar o processo de avaliação do desempenho docente:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Mais recompensador	5	5	0	0	3	2	2	3	0	5	2	3
%	4,3	5,7	0,0	0,0	5,5	6,9	2,4	8,8	0,0	8,9	2,8	6,7
Menos recompensador	85	62	23	28	37	20	59	26	48	37	58	27
%	72,6	70,5	79,3	84,8	67,3	69,0	71,1	76,5	78,7	66,1	80,6	60,0
Não Sabe	19	14	5	4	11	4	15	4	10	9	10	9
%	16,2	15,9	17,2	12,1	20,0	13,8	18,1	11,8	16,4	16,1	13,9	20,0
Não responde	8	7	1	1	4	3	7	1	3	5	2	6
%	6,8	8,0	3,4	3,0	7,3	10,3	8,4	2,9	4,9	8,9	2,8	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

32. Em sua opinião, qual o grau de importância que a formação contínua tem para o desempenho da sua profissão?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Muitíssimo importante	42	32	10	11	18	13	32	10	22	20	24	18
%	35,9	36,4	34,5	33,3	32,7	44,8	38,6	29,4	36,1	35,7	33,3	40,0
2- Muito importante	46	34	12	17	21	8	32	14	25	21	34	12
%	39,3	38,6	41,4	51,5	38,2	27,6	38,6	41,2	41,0	37,5	47,2	26,7
3- Nem muito nem pouco importante	17	14	3	4	9	4	12	5	10	7	7	10
%	14,5	15,9	10,3	12,1	16,4	13,8	14,5	14,7	16,4	12,5	9,7	22,2
4- Pouco importante	8	7	1	1	6	1	4	4	3	5	6	2
%	6,8	8,0	3,4	3,0	10,9	3,4	4,8	11,8	4,9	8,9	8,3	4,4
5- Nada importante	3	1	2	0	1	2	2	1	1	2	1	2
%	2,6	1,1	6,9	0,0	1,8	6,9	2,4	2,9	1,6	3,6	1,4	4,4
Não Sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não responde	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1
%	0,9	0,0	3,4	0,0	0,0	3,4	1,2	0,0	0,0	1,8	0,0	2,2
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média	2,00	1,99	2,04	1,85	2,11	1,96	1,93	2,18	1,95	2,05	1,97	2,05

Base: Totalidade de inquiridos

33.1. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: questões éticas

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	3	2	1	0	3	0	1	2	2	1	2	1
%	2,6	2,3	3,4	0,0	5,5	0,0	1,2	5,9	3,3	1,8	2,8	2,2
2- Pouco importante	4	2	2	0	3	1	4	0	2	2	1	3
%	3,4	2,3	6,9	0,0	5,5	3,4	4,8	0,0	3,3	3,6	1,4	6,7
3- Nem muito, nem pouco importante	16	12	4	4	5	7	11	5	6	10	13	3
%	13,7	13,6	13,8	12,1	9,1	24,1	13,3	14,7	9,8	17,9	18,1	6,7
4- Importante	27	23	4	10	14	3	21	6	16	11	18	9
%	23,1	26,1	13,8	30,3	25,5	10,3	25,3	17,6	26,2	19,6	25,0	20,0
5- Muito importante	54	42	12	14	26	14	36	18	29	25	33	21
%	46,2	47,7	41,4	42,4	47,3	48,3	43,4	52,9	47,5	44,6	45,8	46,7
Não sabe	4	2	2	2	1	1	3	1	2	2	2	2
%	3,4	2,3	6,9	6,1	1,8	3,4	3,6	2,9	3,3	3,6	2,8	4,4
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	4,20	4,25	4,04	4,36	4,12	4,20	4,19	4,23	4,24	4,16	4,18	4,24

Base: Totalidade de inquiridos

33.2. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: questões morais

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	6	4	2	0	5	1	3	3	3	3	4	2
%	5,1	4,5	6,9	0,0	9,1	3,4	3,6	8,8	4,9	5,4	5,6	4,4
2- Pouco importante	6	5	1	0	2	4	5	1	2	4	4	2
%	5,1	5,7	3,4	0,0	3,6	13,8	6,0	2,9	3,3	7,1	5,6	4,4
3- Nem muito, nem pouco importante	20	15	5	6	12	2	15	5	10	10	12	8
%	17,1	17,0	17,2	18,2	21,8	6,9	18,1	14,7	16,4	17,9	16,7	17,8
4- Importante	28	22	6	10	12	6	20	8	16	12	20	8
%	23,9	25,0	20,7	30,3	21,8	20,7	24,1	23,5	26,2	21,4	27,8	17,8
5- Muito importante	44	34	10	12	20	12	31	13	24	20	28	16
%	37,6	38,6	34,5	36,4	36,4	41,4	37,3	38,2	39,3	35,7	38,9	35,6
Não sabe	4	3	1	2	1	1	2	2	2	2	1	3
%	3,4	3,4	3,4	6,1	1,8	3,4	2,4	5,9	3,3	3,6	1,4	6,7
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,94	3,96	3,88	4,21	3,78	3,96	3,96	3,90	4,02	3,86	3,94	3,94

Base: Totalidade de inquiridos

33.3. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: questões deontológicas

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	4	3	1	0	3	1	2	2	2	2	3	1
%	3,4	3,4	3,4	0,0	5,5	3,4	2,4	5,9	3,3	3,6	4,2	2,2
2- Pouco importante	3	3	0	0	2	1	2	1	1	2	2	1
%	2,6	3,4	0,0	0,0	3,6	3,4	2,4	2,9	1,6	3,6	2,8	2,2
3- Nem muito, nem pouco importante	14	10	4	5	5	4	11	3	7	7	11	3
%	12,0	11,4	13,8	15,2	9,1	13,8	13,3	8,8	11,5	12,5	15,3	6,7
4- Importante	35	27	8	10	18	7	27	8	20	15	21	14
%	29,9	30,7	27,6	30,3	32,7	24,1	32,5	23,5	32,8	26,8	29,2	31,1
5- Muito importante	49	38	11	13	24	12	32	17	25	24	31	18
%	41,9	43,2	37,9	39,4	43,6	41,4	38,6	50,0	41,0	42,9	43,1	40,0
Não sabe	3	2	1	2	0	1	2	1	2	1	1	2
%	2,6	2,3	3,4	6,1	0,0	3,4	2,4	2,9	3,3	1,8	1,4	4,4
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	4,16	4,16	4,17	4,29	4,12	4,12	4,15	4,19	4,18	4,14	4,10	4,27

Base: Totalidade de inquiridos

33.4. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: questões emocionais

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	6	5	1	0	4	2	3	3	1	5	5	1
%	5,1	5,7	3,4	0,0	7,3	6,9	3,6	8,8	1,6	8,9	6,9	2,2
2- Pouco importante	12	9	3	2	7	3	8	4	6	6	8	4
%	10,3	10,2	10,3	6,1	12,7	10,3	9,6	11,8	9,8	10,7	11,1	8,9
3- Nem muito, nem pouco importante	29	21	8	8	14	7	22	7	15	14	17	12
%	24,8	23,9	27,6	24,2	25,5	24,1	26,5	20,6	24,6	25,0	23,6	26,7
4- Importante	32	25	7	11	13	8	21	11	18	14	19	13
%	27,4	28,4	24,1	33,3	23,6	27,6	25,3	32,4	29,5	25,0	26,4	28,9
5- Muito importante	28	23	5	8	14	6	21	7	16	12	19	9
%	23,9	26,1	17,2	24,2	25,5	20,7	25,3	20,6	26,2	21,4	26,4	20,0
Não sabe	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0
%	0,9	0,0	3,4	3,0	0,0	0,0	1,2	0,0	1,6	0,0	1,4	0,0
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,60	3,63	3,50	3,86	3,50	3,50	3,65	3,47	3,75	3,43	3,57	3,64

Base: Totalidade de inquiridos

33.5. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: questões afetivas

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	5	5	0	0	3	2	3	2	0	5	4	1
%	4,3	5,7	0,0	0,0	5,5	6,9	3,6	5,9	0,0	8,9	5,6	2,2
2- Pouco importante	11	8	3	2	6	3	8	3	6	5	7	4
%	9,4	9,1	10,3	6,1	10,9	10,3	9,6	8,8	9,8	8,9	9,7	8,9
3- Nem muito, nem pouco importante	37	26	11	9	17	11	27	10	16	21	23	14
%	31,6	29,5	37,9	27,3	30,9	37,9	32,5	29,4	26,2	37,5	31,9	31,1
4- Importante	28	24	4	11	12	5	18	10	18	10	15	13
%	23,9	27,3	13,8	33,3	21,8	17,2	21,7	29,4	29,5	17,9	20,8	28,9
5- Muito importante	26	20	6	7	14	5	19	7	16	10	19	7
%	22,2	22,7	20,7	21,2	25,5	17,2	22,9	20,6	26,2	17,9	26,4	15,6
Não sabe	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0
%	0,9	0,0	3,4	3,0	0,0	0,0	1,2	0,0	1,6	0,0	1,4	0,0
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,55	3,55	3,54	3,79	3,54	3,31	3,56	3,53	3,79	3,29	3,56	3,54

Base: Totalidade de inquiridos

33.6. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: questões relacionais

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	4	3	1	1	1	2	3	1	1	3	4	0
%	3,4	3,4	3,4	3,0	1,8	6,9	3,6	2,9	1,6	5,4	5,6	0,0
2- Pouco importante	9	6	3	4	4	1	8	1	6	3	5	4
%	7,7	6,8	10,3	12,1	7,3	3,4	9,6	2,9	9,8	5,4	6,9	8,9
3- Nem muito, nem pouco importante	21	15	6	7	10	4	16	5	13	8	13	8
%	17,9	17,0	20,7	21,2	18,2	13,8	19,3	14,7	21,3	14,3	18,1	17,8
4- Importante	36	28	8	9	18	9	25	11	18	18	22	14
%	30,8	31,8	27,6	27,3	32,7	31,0	30,1	32,4	29,5	32,1	30,6	31,1
5- Muito importante	35	29	6	8	18	9	22	13	18	17	22	13
%	29,9	33,0	20,7	24,2	32,7	31,0	26,5	38,2	29,5	30,4	30,6	28,9
Não sabe	3	2	1	1	1	1	2	1	1	2	3	0
%	2,6	2,3	3,4	3,0	1,8	3,4	2,4	2,9	1,6	3,6	4,2	0,0
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,85	3,91	3,62	3,66	3,94	3,88	3,74	4,10	3,82	3,88	3,80	3,92

Base: Totalidade de inquiridos

33.7. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: questões políticas

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	41	33	8	7	25	9	29	12	20	21	29	12
%	35,0	37,5	27,6	21,2	45,5	31,0	34,9	35,3	32,8	37,5	40,3	26,7
2- Pouco importante	16	11	5	2	10	4	11	5	5	11	11	5
%	13,7	12,5	17,2	6,1	18,2	13,8	13,3	14,7	8,2	19,6	15,3	11,1
3- Nem muito, nem pouco importante	28	20	8	9	10	9	19	9	14	14	12	16
%	23,9	22,7	27,6	27,3	18,2	31,0	22,9	26,5	23,0	25,0	16,7	35,6
4- Importante	9	8	1	5	3	1	7	2	8	1	8	1
%	7,7	9,1	3,4	15,2	5,5	3,4	8,4	5,9	13,1	1,8	11,1	2,2
5- Muito importante	10	9	1	4	3	3	7	3	6	4	7	3
%	8,5	10,2	3,4	12,1	5,5	10,3	8,4	8,8	9,8	7,1	9,7	6,7
Não sabe	4	2	2	3	1	0	3	1	4	0	2	2
%	3,4	2,3	6,9	9,1	1,8	0,0	3,6	2,9	6,6	0,0	2,8	4,4
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,34	2,37	2,22	2,89	2,00	2,42	2,34	2,32	2,53	2,14	2,30	2,41

Base: Totalidade de inquiridos

33.8. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: questões burocráticas.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	25	20	5	4	15	6	16	9	12	13	19	6
%	21,4	22,7	17,2	12,1	27,3	20,7	19,3	26,5	19,7	23,2	26,4	13,3
2- Pouco importante	15	10	5	3	7	5	10	5	6	9	12	3
%	12,8	11,4	17,2	9,1	12,7	17,2	12,0	14,7	9,8	16,1	16,7	6,7
3- Nem muito, nem pouco importante	35	25	10	9	18	8	26	9	17	18	18	17
%	29,9	28,4	34,5	27,3	32,7	27,6	31,3	26,5	27,9	32,1	25,0	37,8
4- Importante	18	16	2	9	6	3	13	5	12	6	11	7
%	15,4	18,2	6,9	27,3	10,9	10,3	15,7	14,7	19,7	10,7	15,3	15,6
5- Muito importante	13	11	2	3	6	4	9	4	8	5	8	5
%	11,1	12,5	6,9	9,1	10,9	13,8	10,8	11,8	13,1	8,9	11,1	11,1
Não sabe	2	1	1	2	0	0	2	0	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	6,1	0,0	0,0	2,4	0,0	3,3	0,0	1,4	2,2
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,80	2,85	2,62	3,14	2,63	2,77	2,85	2,69	2,96	2,63	2,66	3,05

Base: Totalidade de inquiridos

33.9. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: gestão escolar.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	5	3	2	1	3	1	3	2	3	2	2	3
%	4,3	3,4	6,9	3,0	5,5	3,4	3,6	5,9	4,9	3,6	2,8	6,7
2- Pouco importante	11	8	3	0	7	4	9	2	3	8	10	1
%	9,4	9,1	10,3	0,0	12,7	13,8	10,8	5,9	4,9	14,3	13,9	2,2
3- Nem muito, nem pouco importante	31	22	9	8	14	9	23	8	14	17	21	10
%	26,5	25,0	31,0	24,2	25,5	31,0	27,7	23,5	23,0	30,4	29,2	22,2
4- Importante	33	28	5	14	13	6	24	9	22	11	16	17
%	28,2	31,8	17,2	42,4	23,6	20,7	28,9	26,5	36,1	19,6	22,2	37,8
5- Muito importante	25	20	5	6	13	6	15	10	13	12	17	8
%	21,4	22,7	17,2	18,2	23,6	20,7	18,1	29,4	21,3	21,4	23,6	17,8
Não sabe	3	2	1	1	2	0	2	1	2	1	3	0
%	2,6	2,3	3,4	3,0	3,6	0,0	2,4	2,9	3,3	1,8	4,2	0,0
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,59	3,67	3,33	3,83	3,52	3,46	3,53	3,74	3,71	3,46	3,55	3,67

Base: Totalidade de inquiridos

33.10. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: gestão do currículo

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2- Pouco importante	8	5	3	1	7	0	5	3	4	4	4	4
%	6,8	5,7	10,3	3,0	12,7	0,0	6,0	8,8	6,6	7,1	5,6	8,9
3- Nem muito, nem pouco importante	33	21	12	7	15	11	25	8	15	18	23	10
%	28,2	23,9	41,4	21,2	27,3	37,9	30,1	23,5	24,6	32,1	31,9	22,2
4- Importante	35	29	6	13	15	7	26	9	22	13	21	14
%	29,9	33,0	20,7	39,4	27,3	24,1	31,3	26,5	36,1	23,2	29,2	31,1
5- Muito importante	29	26	3	8	14	7	18	11	15	14	18	11
%	24,8	29,5	10,3	24,2	25,5	24,1	21,7	32,4	24,6	25,0	25,0	24,4
Não sabe	3	2	1	1	1	1	2	1	1	2	3	0
%	2,6	2,3	3,4	3,0	1,8	3,4	2,4	2,9	1,6	3,6	4,2	0,0
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,81	3,94	3,38	3,97	3,71	3,84	3,77	3,90	3,86	3,76	3,80	3,82

Base: Totalidade de inquiridos

33.11. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: gestão de carreiras

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	7	6	1	1	4	2	5	2	3	4	6	1
%	6,0	6,8	3,4	3,0	7,3	6,9	6,0	5,9	4,9	7,1	8,3	2,2
2- Pouco importante	10	7	3	1	8	1	8	2	5	5	5	5
%	8,5	8,0	10,3	3,0	14,5	3,4	9,6	5,9	8,2	8,9	6,9	11,1
3- Nem muito, nem pouco importante	35	25	10	10	14	11	25	10	19	16	20	15
%	29,9	28,4	34,5	30,3	25,5	37,9	30,1	29,4	31,1	28,6	27,8	33,3
4- Importante	31	24	7	11	15	5	21	10	16	15	24	7
%	26,5	27,3	24,1	33,3	27,3	17,2	25,3	29,4	26,2	26,8	33,3	15,6
5- Muito importante	22	19	3	5	10	7	14	8	11	11	12	10
%	18,8	21,6	10,3	15,2	18,2	24,1	16,9	23,5	18,0	19,6	16,7	22,2
Não sabe	3	2	1	2	1	0	3	0	3	0	2	1
%	2,6	2,3	3,4	6,1	1,8	0,0	3,6	0,0	4,9	0,0	2,8	2,2
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,49	3,53	3,33	3,64	3,37	3,54	3,42	3,62	3,50	3,47	3,46	3,53

Base: Totalidade de inquiridos

33.12. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: conhecimentos de legislação.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	2	1	1	0	1	1	2	0	1	1	2	0
%	1,7	1,1	3,4	0,0	1,8	3,4	2,4	0,0	1,6	1,8	2,8	0,0
2- Pouco importante	11	7	4	2	7	2	9	2	4	7	8	3
%	9,4	8,0	13,8	6,1	12,7	6,9	10,8	5,9	6,6	12,5	11,1	6,7
3- Nem muito, nem pouco importante	28	21	7	8	12	8	19	9	16	12	16	12
%	23,9	23,9	24,1	24,2	21,8	27,6	22,9	26,5	26,2	21,4	22,2	26,7
4- Importante	35	28	7	9	19	7	23	12	17	18	22	13
%	29,9	31,8	24,1	27,3	34,5	24,1	27,7	35,3	27,9	32,1	30,6	28,9
5- Muito importante	30	25	5	9	13	8	21	9	17	13	20	10
%	25,6	28,4	17,2	27,3	23,6	27,6	25,3	26,5	27,9	23,2	27,8	22,2
Não sabe	2	1	1	2	0	0	2	0	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	6,1	0,0	0,0	2,4	0,0	3,3	0,0	1,4	2,2
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,75	3,84	3,46	3,89	3,69	3,73	3,70	3,88	3,82	3,69	3,74	3,79

Base: Totalidade de inquiridos

33.13. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: conhecimentos de avaliação, no geral.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	2	1	1	0	1	1	2	0	1	1	2	0
%	1,7	1,1	3,4	0,0	1,8	3,4	2,4	0,0	1,6	1,8	2,8	0,0
2- Pouco importante	3	2	1	0	2	1	2	1	0	3	2	1
%	2,6	2,3	3,4	0,0	3,6	3,4	2,4	2,9	0,0	5,4	2,8	2,2
3- Nem muito, nem pouco importante	24	19	5	7	10	7	18	6	14	10	16	8
%	20,5	21,6	17,2	21,2	18,2	24,1	21,7	17,6	23,0	17,9	22,2	17,8
4- Importante	33	26	7	9	16	8	23	10	16	17	20	13
%	28,2	29,5	24,1	27,3	29,1	27,6	27,7	29,4	26,2	30,4	27,8	28,9
5- Muito importante	41	32	9	12	21	8	28	13	23	18	26	15
%	35,0	36,4	31,0	36,4	38,2	27,6	33,7	38,2	37,7	32,1	36,1	33,3
Não sabe	5	3	2	2	2	1	3	2	3	2	3	2
%	4,3	3,4	6,9	6,1	3,6	3,4	3,6	5,9	4,9	3,6	4,2	4,4
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	4,05	4,08	3,96	4,18	4,08	3,84	4,00	4,17	4,11	3,98	4,00	4,14

Base: Totalidade de inquiridos

33.14. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: conhecimentos de avaliação do desempenho.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	2	2	0	0	2	0	1	1	1	1	2	0
%	1,7	2,3	0,0	0,0	3,6	0,0	1,2	2,9	1,6	1,8	2,8	0,0
2- Pouco importante	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0
%	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	1,2	0,0	1,6	0,0	1,4	0,0
3- Nem muito, nem pouco importante	23	17	6	8	8	7	17	6	11	12	16	7
%	19,7	19,3	20,7	24,2	14,5	24,1	20,5	17,6	18,0	21,4	22,2	15,6
4- Importante	31	25	6	8	15	8	23	8	16	15	18	13
%	26,5	28,4	20,7	24,2	27,3	27,6	27,7	23,5	26,2	26,8	25,0	28,9
5- Muito importante	46	35	11	12	24	10	31	15	25	21	29	17
%	39,3	39,8	37,9	36,4	43,6	34,5	37,3	44,1	41,0	37,5	40,3	37,8
Não sabe	5	3	2	2	2	1	3	2	3	2	3	2
%	4,3	3,4	6,9	6,1	3,6	3,4	3,6	5,9	4,9	3,6	4,2	4,4
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	4,15	4,12	4,22	4,14	4,16	4,12	4,12	4,20	4,17	4,12	4,08	4,27

Base: Totalidade de inquiridos

33.15. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: conhecimentos de avaliação de escola.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0
%	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	1,2	0,0	1,6	0,0	1,4	0,0
2- Pouco importante	5	4	1	1	4	0	1	4	1	4	3	2
%	4,3	4,5	3,4	3,0	7,3	0,0	1,2	11,8	1,6	7,1	4,2	4,4
3- Nem muito, nem pouco importante	25	19	6	7	10	8	20	5	11	14	20	5
%	21,4	21,6	20,7	21,2	18,2	27,6	24,1	14,7	18,0	25,0	27,8	11,1
4- Importante	39	28	11	12	18	9	29	10	23	16	19	20
%	33,3	31,8	37,9	36,4	32,7	31,0	34,9	29,4	37,7	28,6	26,4	44,4
5- Muito importante	34	28	6	9	17	8	23	11	19	15	23	11
%	29,1	31,8	20,7	27,3	30,9	27,6	27,7	32,4	31,1	26,8	31,9	24,4
Não sabe	4	3	1	1	2	1	2	2	2	2	3	1
%	3,4	3,4	3,4	3,0	3,6	3,4	2,4	5,9	3,3	3,6	4,2	2,2
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,96	3,98	3,92	4,00	3,92	4,00	3,97	3,93	4,05	3,86	3,91	4,05

Base: Totalidade de inquiridos

33.16. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: conhecimentos de avaliação interna.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	3	3	0	0	3	0	2	1	1	2	3	0
%	2,6	3,4	0,0	0,0	5,5	0,0	2,4	2,9	1,6	3,6	4,2	0,0
2- Pouco importante	7	5	2	1	4	2	3	4	2	5	4	3
%	6,0	5,7	6,9	3,0	7,3	6,9	3,6	11,8	3,3	8,9	5,6	6,7
3- Nem muito, nem pouco importante	20	15	5	7	8	5	16	4	10	10	14	6
%	17,1	17,0	17,2	21,2	14,5	17,2	19,3	11,8	16,4	17,9	19,4	13,3
4- Importante	46	35	11	14	19	13	35	11	25	21	27	19
%	39,3	39,8	37,9	42,4	34,5	44,8	42,2	32,4	41,0	37,5	37,5	42,2
5- Muito importante	27	21	6	7	15	5	17	10	16	11	17	10
%	23,1	23,9	20,7	21,2	27,3	17,2	20,5	29,4	26,2	19,6	23,6	22,2
Não sabe	4	3	1	1	2	1	2	2	2	2	3	1
%	3,4	3,4	3,4	3,0	3,6	3,4	2,4	5,9	3,3	3,6	4,2	2,2
Não responde	10	6	4	3	4	3	8	2	5	5	4	6
%	8,5	6,8	13,8	9,1	7,3	10,3	9,6	5,9	8,2	8,9	5,6	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,84	3,84	3,88	3,93	3,80	3,84	3,85	3,83	3,98	3,69	3,78	3,95

Base: Totalidade de inquiridos

33.17. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: conhecimentos de avaliação externa

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	2	2	0	0	2	0	2	0	1	1	2	0
%	1,7	2,3	0,0	0,0	3,6	0,0	2,4	0,0	1,6	1,8	2,8	0,0
2- Pouco importante	6	5	1	2	4	0	2	4	3	3	3	3
%	5,1	5,7	3,4	6,1	7,3	0,0	2,4	11,8	4,9	5,4	4,2	6,7
3- Nem muito, nem pouco importante	21	14	7	5	10	6	16	5	9	12	15	6
%	17,9	15,9	24,1	15,2	18,2	20,7	19,3	14,7	14,8	21,4	20,8	13,3
4- Importante	45	35	10	15	18	12	34	11	24	21	26	19
%	38,5	39,8	34,5	45,5	32,7	41,4	41,0	32,4	39,3	37,5	36,1	42,2
5- Muito importante	28	22	6	7	15	6	17	11	16	12	18	10
%	23,9	25,0	20,7	21,2	27,3	20,7	20,5	32,4	26,2	21,4	25,0	22,2
Não sabe	5	4	1	1	2	2	4	1	3	2	4	1
%	4,3	4,5	3,4	3,0	3,6	6,9	4,8	2,9	4,9	3,6	5,6	2,2
Não responde	10	6	4	3	4	3	8	2	5	5	4	6
%	8,5	6,8	13,8	9,1	7,3	10,3	9,6	5,9	8,2	8,9	5,6	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,89	3,90	3,88	3,93	3,82	4,00	3,87	3,94	3,96	3,82	3,86	3,95

Base: Totalidade de inquiridos

33.18. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: prática de trabalho de pares.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	2	2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
%	1,7	2,3	0,0	0,0	1,8	3,4	1,2	2,9	1,6	1,8	1,4	2,2
2- Pouco importante	6	4	2	0	5	1	4	2	2	4	4	2
%	5,1	4,5	6,9	0,0	9,1	3,4	4,8	5,9	3,3	7,1	5,6	4,4
3- Nem muito, nem pouco importante	19	14	5	4	8	7	14	5	7	12	14	5
%	16,2	15,9	17,2	12,1	14,5	24,1	16,9	14,7	11,5	21,4	19,4	11,1
4- Importante	32	25	7	11	15	6	24	8	20	12	17	15
%	27,4	28,4	24,1	33,3	27,3	20,7	28,9	23,5	32,8	21,4	23,6	33,3
5- Muito importante	44	34	10	13	22	9	30	14	25	19	29	15
%	37,6	38,6	34,5	39,4	40,0	31,0	36,1	41,2	41,0	33,9	40,3	33,3
Não sabe	5	4	1	2	1	2	3	2	2	3	4	1
%	4,3	4,5	3,4	6,1	1,8	6,9	3,6	5,9	3,3	5,4	5,6	2,2
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	4,07	4,08	4,04	4,32	4,02	3,88	4,07	4,07	4,20	3,92	4,06	4,08

Base: Totalidade de inquiridos

33.19. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: prática de trabalho partilhado.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0
%	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	2,9	0,0	1,8	1,4	0,0
2- Pouco importante	5	3	2	0	4	1	3	2	1	4	3	2
%	4,3	3,4	6,9	0,0	7,3	3,4	3,6	5,9	1,6	7,1	4,2	4,4
3- Nem muito, nem pouco importante	19	14	5	3	7	9	15	4	7	12	12	7
%	16,2	15,9	17,2	9,1	12,7	31,0	18,1	11,8	11,5	21,4	16,7	15,6
4- Importante	34	27	7	12	17	5	24	10	22	12	20	14
%	29,1	30,7	24,1	36,4	30,9	17,2	28,9	29,4	36,1	21,4	27,8	31,1
5- Muito importante	44	34	10	13	22	9	31	13	25	19	29	15
%	37,6	38,6	34,5	39,4	40,0	31,0	37,3	38,2	41,0	33,9	40,3	33,3
Não sabe	5	4	1	2	1	2	3	2	2	3	4	1
%	4,3	4,5	3,4	6,1	1,8	6,9	3,6	5,9	3,3	5,4	5,6	2,2
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	4,12	4,14	4,04	4,36	4,08	3,92	4,14	4,07	4,29	3,92	4,12	4,11

Base: Totalidade de inquiridos

33.20. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: prática de trabalho colaborativo.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0
%	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	2,9	0,0	1,8	1,4	0,0
2- Pouco importante	3	2	1	0	3	0	2	1	1	2	1	2
%	2,6	2,3	3,4	0,0	5,5	0,0	2,4	2,9	1,6	3,6	1,4	4,4
3- Nem muito, nem pouco importante	18	13	5	3	6	9	15	3	6	12	13	5
%	15,4	14,8	17,2	9,1	10,9	31,0	18,1	8,8	9,8	21,4	18,1	11,1
4- Importante	35	27	8	12	16	7	26	9	23	12	20	15
%	29,9	30,7	27,6	36,4	29,1	24,1	31,3	26,5	37,7	21,4	27,8	33,3
5- Muito importante	44	35	9	13	22	9	30	14	24	20	28	16
%	37,6	39,8	31,0	39,4	40,0	31,0	36,1	41,2	39,3	35,7	38,9	35,6
Não sabe	7	5	2	2	4	1	3	4	3	4	6	1
%	6,0	5,7	6,9	6,1	7,3	3,4	3,6	11,8	4,9	7,1	8,3	2,2
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	4,17	4,19	4,09	4,36	4,15	4,00	4,15	4,21	4,30	4,02	4,16	4,18

Base: Totalidade de inquiridos

33.21. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: práticas reflexivas

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	2	2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
%	1,7	2,3	0,0	0,0	1,8	3,4	1,2	2,9	1,6	1,8	1,4	2,2
2- Pouco importante	4	3	1	0	3	1	3	1	1	3	2	2
%	3,4	3,4	3,4	0,0	5,5	3,4	3,6	2,9	1,6	5,4	2,8	4,4
3- Nem muito, nem pouco importante	12	8	4	2	4	6	9	3	4	8	9	3
%	10,3	9,1	13,8	6,1	7,3	20,7	10,8	8,8	6,6	14,3	12,5	6,7
4- Importante	37	29	8	13	19	5	28	9	27	10	22	15
%	31,6	33,0	27,6	39,4	34,5	17,2	33,7	26,5	44,3	17,9	30,6	33,3
5- Muito importante	48	38	10	13	24	11	31	17	22	26	31	17
%	41,0	43,2	34,5	39,4	43,6	37,9	37,3	50,0	36,1	46,4	43,1	37,8
Não sabe	5	3	2	2	1	2	4	1	2	3	4	1
%	4,3	3,4	6,9	6,1	1,8	6,9	4,8	2,9	3,3	5,4	5,6	2,2
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	4,21	4,22	4,17	4,39	4,22	4,00	4,18	4,29	4,24	4,19	4,23	4,18

Base: Totalidade de inquiridos

33.22. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: práticas de supervisão

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	3	3	0	0	2	1	3	0	1	2	3	0
%	2,6	3,4	0,0	0,0	3,6	3,4	3,6	0,0	1,6	3,6	4,2	0,0
2- Pouco importante	6	4	2	1	2	3	5	1	1	5	5	1
%	5,1	4,5	6,9	3,0	3,6	10,3	6,0	2,9	1,6	8,9	6,9	2,2
3- Nem muito, nem pouco importante	17	13	4	4	8	5	14	3	8	9	12	5
%	14,5	14,8	13,8	12,1	14,5	17,2	16,9	8,8	13,1	16,1	16,7	11,1
4- Importante	38	30	8	12	19	7	27	11	23	15	20	18
%	32,5	34,1	27,6	36,4	34,5	24,1	32,5	32,4	37,7	26,8	27,8	40,0
5- Muito importante	40	30	10	11	20	9	24	16	21	19	26	14
%	34,2	34,1	34,5	33,3	36,4	31,0	28,9	47,1	34,4	33,9	36,1	31,1
Não sabe	4	3	1	2	1	1	3	1	3	1	3	1
%	3,4	3,4	3,4	6,1	1,8	3,4	3,6	2,9	4,9	1,8	4,2	2,2
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	4,02	4,00	4,08	4,18	4,04	3,80	3,88	4,35	4,15	3,88	3,92	4,18

Base: Totalidade de inquiridos

33.23. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: qualidade da educação

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	3	3	0	1	1	1	2	1	2	1	2	1
%	2,6	3,4	0,0	3,0	1,8	3,4	2,4	2,9	3,3	1,8	2,8	2,2
2- Pouco importante	3	1	2	0	3	0	3	0	2	1	1	2
%	2,6	1,1	6,9	0,0	5,5	0,0	3,6	0,0	3,3	1,8	1,4	4,4
3- Nem muito, nem pouco importante	13	9	4	2	6	5	9	4	5	8	11	2
%	11,1	10,2	13,8	6,1	10,9	17,2	10,8	11,8	8,2	14,3	15,3	4,4
4- Importante	29	21	8	11	13	5	22	7	20	9	15	14
%	24,8	23,9	27,6	33,3	23,6	17,2	26,5	20,6	32,8	16,1	20,8	31,1
5- Muito importante	55	46	9	15	26	14	39	16	26	29	36	19
%	47,0	52,3	31,0	45,5	47,3	48,3	47,0	47,1	42,6	51,8	50,0	42,2
Não sabe	5	3	2	1	3	1	1	4	2	3	4	1
%	4,3	3,4	6,9	3,0	5,5	3,4	1,2	11,8	3,3	5,4	5,6	2,2
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	4,26	4,32	4,04	4,34	4,22	4,24	4,24	4,32	4,20	4,33	4,26	4,26

Base: Totalidade de inquiridos

33.24. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: qualidade do professor/educador

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	3	3	0	1	1	1	2	1	2	1	2	1
%	2,6	3,4	0,0	3,0	1,8	3,4	2,4	2,9	3,3	1,8	2,8	2,2
2- Pouco importante	3	1	2	0	2	1	2	1	1	2	1	2
%	2,6	1,1	6,9	0,0	3,6	3,4	2,4	2,9	1,6	3,6	1,4	4,4
3- Nem muito, nem pouco importante	14	10	4	2	7	5	12	2	6	8	11	3
%	12,0	11,4	13,8	6,1	12,7	17,2	14,5	5,9	9,8	14,3	15,3	6,7
4- Importante	24	18	6	9	12	3	18	6	17	7	14	10
%	20,5	20,5	20,7	27,3	21,8	10,3	21,7	17,6	27,9	12,5	19,4	22,2
5- Muito importante	60	49	11	17	28	15	41	19	29	31	38	22
%	51,3	55,7	37,9	51,5	50,9	51,7	49,4	55,9	47,5	55,4	52,8	48,9
Não sabe	3	1	2	1	2	0	1	2	2	1	3	0
%	2,6	1,1	6,9	3,0	3,6	0,0	1,2	5,9	3,3	1,8	4,2	0,0
Não responde	10	6	4	3	3	4	7	3	4	6	3	7
%	8,5	6,8	13,8	9,1	5,5	13,8	8,4	8,8	6,6	10,7	4,2	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	4,30	4,35	4,13	4,41	4,28	4,20	4,25	4,41	4,27	4,33	4,29	4,32

Base: Totalidade de inquiridos

33.25. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: observação de aulas.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	7	6	1	1	2	4	7	0	3	4	6	1
%	6,0	6,8	3,4	3,0	3,6	13,8	8,4	0,0	4,9	7,1	8,3	2,2
2- Pouco importante	9	6	3	4	3	2	5	4	4	5	5	4
%	7,7	6,8	10,3	12,1	5,5	6,9	6,0	11,8	6,6	8,9	6,9	8,9
3- Nem muito, nem pouco importante	29	20	9	6	16	7	21	8	14	15	20	9
%	24,8	22,7	31,0	18,2	29,1	24,1	25,3	23,5	23,0	26,8	27,8	20,0
4- Importante	33	27	6	11	17	5	24	9	22	11	20	13
%	28,2	30,7	20,7	33,3	30,9	17,2	28,9	26,5	36,1	19,6	27,8	28,9
5- Muito importante	27	23	4	7	12	8	17	10	13	14	15	12
%	23,1	26,1	13,8	21,2	21,8	27,6	20,5	29,4	21,3	25,0	20,8	26,7
Não sabe	3	1	2	1	2	0	2	1	1	2	3	0
%	2,6	1,1	6,9	3,0	3,6	0,0	2,4	2,9	1,6	3,6	4,2	0,0
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,61	3,67	3,39	3,66	3,68	3,42	3,53	3,81	3,68	3,53	3,50	3,79

Base: Totalidade de inquiridos

33.26. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: partilha de aulas.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	3	2	1	0	0	3	3	0	1	2	2	1
%	2,6	2,3	3,4	0,0	0,0	10,3	3,6	0,0	1,6	3,6	2,8	2,2
2- Pouco importante	4	2	2	1	3	0	3	1	2	2	1	3
%	3,4	2,3	6,9	3,0	5,5	0,0	3,6	2,9	3,3	3,6	1,4	6,7
3- Nem muito, nem pouco importante	17	11	6	5	6	6	11	6	7	10	14	3
%	14,5	12,5	20,7	15,2	10,9	20,7	13,3	17,6	11,5	17,9	19,4	6,7
4- Importante	40	32	8	11	23	6	30	10	24	16	23	17
%	34,2	36,4	27,6	33,3	41,8	20,7	36,1	29,4	39,3	28,6	31,9	37,8
5- Muito importante	41	35	6	12	19	10	27	14	22	19	27	14
%	35,0	39,8	20,7	36,4	34,5	34,5	32,5	41,2	36,1	33,9	37,5	31,1
Não sabe	3	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1
%	2,6	1,1	6,9	3,0	1,8	3,4	2,4	2,9	1,6	3,6	2,8	2,2
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	4,07	4,17	3,70	4,17	4,14	3,80	4,01	4,19	4,14	3,98	4,07	4,05

Base: Totalidade de inquiridos

33.27. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: comunicação.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0
%	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	2,9	0,0	1,8	1,4	0,0
2- Pouco importante	3	2	1	0	3	0	2	1	1	2	1	2
%	2,6	2,3	3,4	0,0	5,5	0,0	2,4	2,9	1,6	3,6	1,4	4,4
3- Nem muito, nem pouco importante	14	9	5	3	4	7	11	3	5	9	11	3
%	12,0	10,2	17,2	9,1	7,3	24,1	13,3	8,8	8,2	16,1	15,3	6,7
4- Importante	34	27	7	14	16	4	24	10	23	11	21	13
%	29,1	30,7	24,1	42,4	29,1	13,8	28,9	29,4	37,7	19,6	29,2	28,9
5- Muito importante	51	42	9	12	25	14	37	14	26	25	31	20
%	43,6	47,7	31,0	36,4	45,5	48,3	44,6	41,2	42,6	44,6	43,1	44,4
Não sabe	5	2	3	1	3	1	2	3	2	3	4	1
%	4,3	2,3	10,3	3,0	5,5	3,4	2,4	8,8	3,3	5,4	5,6	2,2
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	4,27	4,32	4,09	4,31	4,24	4,28	4,30	4,21	4,35	4,19	4,23	4,34

Base: Totalidade de inquiridos

33.28. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: tomada de decisão.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	2	2	0	1	0	1	2	0	2	0	1	1
%	1,7	2,3	0,0	3,0	0,0	3,4	2,4	0,0	3,3	0,0	1,4	2,2
2- Pouco importante	3	2	1	0	3	0	1	2	0	3	2	1
%	2,6	2,3	3,4	0,0	5,5	0,0	1,2	5,9	0,0	5,4	2,8	2,2
3- Nem muito, nem pouco importante	20	16	4	4	11	5	16	4	9	11	14	6
%	17,1	18,2	13,8	12,1	20,0	17,2	19,3	11,8	14,8	19,6	19,4	13,3
4- Importante	40	31	9	14	18	8	28	12	26	14	23	17
%	34,2	35,2	31,0	42,4	32,7	27,6	33,7	35,3	42,6	25,0	31,9	37,8
5- Muito importante	37	29	8	10	18	9	27	10	18	19	25	12
%	31,6	33,0	27,6	30,3	32,7	31,0	32,5	29,4	29,5	33,9	34,7	26,7
Não sabe	6	3	3	1	2	3	2	4	2	4	4	2
%	5,1	3,4	10,3	3,0	3,6	10,3	2,4	11,8	3,3	7,1	5,6	4,4
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	4,05	4,04	4,09	4,10	4,02	4,04	4,04	4,07	4,05	4,04	4,06	4,03

Base: Totalidade de inquiridos

33.29. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: clima de escola.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	2	2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
%	1,7	2,3	0,0	0,0	1,8	3,4	1,2	2,9	1,6	1,8	1,4	2,2
2- Pouco importante	8	6	2	4	3	1	5	3	5	3	4	4
%	6,8	6,8	6,9	12,1	5,5	3,4	6,0	8,8	8,2	5,4	5,6	8,9
3- Nem muito, nem pouco importante	18	12	6	2	10	6	15	3	7	11	12	6
%	15,4	13,6	20,7	6,1	18,2	20,7	18,1	8,8	11,5	19,6	16,7	13,3
4- Importante	36	27	9	12	18	6	24	12	22	14	23	13
%	30,8	30,7	31,0	36,4	32,7	20,7	28,9	35,3	36,1	25,0	31,9	28,9
5- Muito importante	41	34	7	11	19	11	30	11	21	20	27	14
%	35,0	38,6	24,1	33,3	34,5	37,9	36,1	32,4	34,4	35,7	37,5	31,1
Não sabe	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	2	0
%	1,7	1,1	3,4	3,0	1,8	0,0	1,2	2,9	1,6	1,8	2,8	0,0
Não responde	10	6	4	3	3	4	7	3	4	6	3	7
%	8,5	6,8	13,8	9,1	5,5	13,8	8,4	8,8	6,6	10,7	4,2	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	4,01	4,05	3,88	4,03	4,00	4,00	4,03	3,97	4,02	4,00	4,06	3,92

Base: Totalidade de inquiridos

33.30. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: poder.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	16	13	3	4	7	5	8	8	6	10	11	5
%	13,7	14,8	10,3	12,1	12,7	17,2	9,6	23,5	9,8	17,9	15,3	11,1
2- Pouco importante	16	14	2	4	9	3	12	4	9	7	10	6
%	13,7	15,9	6,9	12,1	16,4	10,3	14,5	11,8	14,8	12,5	13,9	13,3
3- Nem muito, nem pouco importante	31	23	8	5	17	9	23	8	11	20	22	9
%	26,5	26,1	27,6	15,2	30,9	31,0	27,7	23,5	18,0	35,7	30,6	20,0
4- Importante	24	16	8	8	12	4	18	6	16	8	14	10
%	20,5	18,2	27,6	24,2	21,8	13,8	21,7	17,6	26,2	14,3	19,4	22,2
5- Muito importante	15	13	2	6	6	3	11	4	11	4	9	6
%	12,8	14,8	6,9	18,2	10,9	10,3	13,3	11,8	18,0	7,1	12,5	13,3
Não sabe	4	3	1	3	0	1	4	0	3	1	3	1
%	3,4	3,4	3,4	9,1	0,0	3,4	4,8	0,0	4,9	1,8	4,2	2,2
Não responde	11	6	5	3	4	4	7	4	5	6	3	8
%	9,4	6,8	17,2	9,1	7,3	13,8	8,4	11,8	8,2	10,7	4,2	17,8
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,06	3,03	3,17	3,30	3,02	2,88	3,17	2,80	3,32	2,78	3,00	3,17

Base: Totalidade de inquiridos

33.31. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: liderança.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	7	7	0	1	4	2	4	3	3	4	5	2
%	6,0	8,0	0,0	3,0	7,3	6,9	4,8	8,8	4,9	7,1	6,9	4,4
2- Pouco importante	7	6	1	2	4	1	5	2	4	3	3	4
%	6,0	6,8	3,4	6,1	7,3	3,4	6,0	5,9	6,6	5,4	4,2	8,9
3- Nem muito, nem pouco importante	22	15	7	5	12	5	17	5	11	11	15	7
%	18,8	17,0	24,1	15,2	21,8	17,2	20,5	14,7	18,0	19,6	20,8	15,6
4- Importante	30	23	7	9	13	8	21	9	15	15	19	11
%	25,6	26,1	24,1	27,3	23,6	27,6	25,3	26,5	24,6	26,8	26,4	24,4
5- Muito importante	38	29	9	11	19	8	26	12	22	16	25	13
%	32,5	33,0	31,0	33,3	34,5	27,6	31,3	35,3	36,1	28,6	34,7	28,9
Não sabe	4	3	1	2	0	2	3	1	2	2	2	2
%	3,4	3,4	3,4	6,1	0,0	6,9	3,6	2,9	3,3	3,6	2,8	4,4
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,82	3,76	4,00	3,96	3,75	3,79	3,82	3,81	3,89	3,73	3,84	3,78

Base: Totalidade de inquiridos

33.32. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: formulação de juízos de valor.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	15	13	2	4	8	3	9	6	9	6	10	5
%	12,8	14,8	6,9	12,1	14,5	10,3	10,8	17,6	14,8	10,7	13,9	11,1
2- Pouco importante	15	11	4	4	10	1	11	4	7	8	10	5
%	12,8	12,5	13,8	12,1	18,2	3,4	13,3	11,8	11,5	14,3	13,9	11,1
3- Nem muito, nem pouco importante	34	25	9	7	13	14	24	10	15	19	19	15
%	29,1	28,4	31,0	21,2	23,6	48,3	28,9	29,4	24,6	33,9	26,4	33,3
4- Importante	25	19	6	9	13	3	18	7	15	10	17	8
%	21,4	21,6	20,7	27,3	23,6	10,3	21,7	20,6	24,6	17,9	23,6	17,8
5- Muito importante	13	11	2	3	7	3	10	3	7	6	10	3
%	11,1	12,5	6,9	9,1	12,7	10,3	12,0	8,8	11,5	10,7	13,9	6,7
Não sabe	4	3	1	3	0	1	4	0	3	1	3	1
%	3,4	3,4	3,4	9,1	0,0	3,4	4,8	0,0	4,9	1,8	4,2	2,2
Não responde	11	6	5	3	4	4	7	4	5	6	3	8
%	9,4	6,8	17,2	9,1	7,3	13,8	8,4	11,8	8,2	10,7	4,2	17,8
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,06	3,05	3,09	3,11	3,02	3,08	3,12	2,90	3,08	3,04	3,11	2,97

Base: Totalidade de inquiridos

33.33. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: padrões de desempenho.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	7	5	2	3	2	2	4	3	5	2	4	3
%	6,0	5,7	6,9	9,1	3,6	6,9	4,8	8,8	8,2	3,6	5,6	6,7
2- Pouco importante	7	6	1	1	4	2	3	4	3	4	4	3
%	6,0	6,8	3,4	3,0	7,3	6,9	3,6	11,8	4,9	7,1	5,6	6,7
3- Nem muito, nem pouco importante	22	16	6	5	8	9	15	7	9	13	20	2
%	18,8	18,2	20,7	15,2	14,5	31,0	18,1	20,6	14,8	23,2	27,8	4,4
4- Importante	35	26	9	12	17	6	27	8	20	15	17	18
%	29,9	29,5	31,0	36,4	30,9	20,7	32,5	23,5	32,8	26,8	23,6	40,0
5- Muito importante	30	25	5	7	17	6	22	8	17	13	18	12
%	25,6	28,4	17,2	21,2	30,9	20,7	26,5	23,5	27,9	23,2	25,0	26,7
Não sabe	7	5	2	2	4	1	5	2	3	4	6	1
%	6,0	5,7	6,9	6,1	7,3	3,4	6,0	5,9	4,9	7,1	8,3	2,2
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,73	3,77	3,61	3,68	3,90	3,48	3,85	3,47	3,76	3,70	3,65	3,87

Base: Totalidade de inquiridos

33.34. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: narrativas profissionais.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	4	3	1	1	0	3	3	1	2	2	2	2
%	3,4	3,4	3,4	3,0	0,0	10,3	3,6	2,9	3,3	3,6	2,8	4,4
2- Pouco importante	15	13	2	2	11	2	8	7	6	9	9	6
%	12,8	14,8	6,9	6,1	20,0	6,9	9,6	20,6	9,8	16,1	12,5	13,3
3- Nem muito, nem pouco importante	29	21	8	9	11	9	22	7	17	12	18	11
%	24,8	23,9	27,6	27,3	20,0	31,0	26,5	20,6	27,9	21,4	25,0	24,4
4- Importante	26	18	8	9	11	6	17	9	15	11	17	9
%	22,2	20,5	27,6	27,3	20,0	20,7	20,5	26,5	24,6	19,6	23,6	20,0
5- Muito importante	24	20	4	6	14	4	17	7	11	13	15	9
%	20,5	22,7	13,8	18,2	25,5	13,8	20,5	20,6	18,0	23,2	20,8	20,0
Não sabe	8	6	2	2	4	2	7	1	4	4	7	1
%	6,8	6,8	6,9	6,1	7,3	6,9	8,4	2,9	6,6	7,1	9,7	2,2
Não responde	11	7	4	4	4	3	9	2	6	5	4	7
%	9,4	8,0	13,8	12,1	7,3	10,3	10,8	5,9	9,8	8,9	5,6	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,52	3,52	3,52	3,63	3,60	3,25	3,55	3,45	3,53	3,51	3,56	3,46

Base: Totalidade de inquiridos

33.35. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: registos reflexivos.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	2	2	0	1	0	1	1	1	2	0	0	2
%	1,7	2,3	0,0	3,0	0,0	3,4	1,2	2,9	3,3	0,0	0,0	4,4
2- Pouco importante	11	9	2	2	6	3	6	5	4	7	6	5
%	9,4	10,2	6,9	6,1	10,9	10,3	7,2	14,7	6,6	12,5	8,3	11,1
3- Nem muito, nem pouco importante	24	17	7	6	12	6	19	5	13	11	14	10
%	20,5	19,3	24,1	18,2	21,8	20,7	22,9	14,7	21,3	19,6	19,4	22,2
4- Importante	30	23	7	10	15	5	22	8	18	12	19	11
%	25,6	26,1	24,1	30,3	27,3	17,2	26,5	23,5	29,5	21,4	26,4	24,4
5- Muito importante	33	26	7	9	14	10	22	11	16	17	23	10
%	28,2	29,5	24,1	27,3	25,5	34,5	26,5	32,4	26,2	30,4	31,9	22,2
Não sabe	8	6	2	2	5	1	6	2	4	4	7	1
%	6,8	6,8	6,9	6,1	9,1	3,4	7,2	5,9	6,6	7,1	9,7	2,2
Não responde	9	5	4	3	3	3	7	2	4	5	3	6
%	7,7	5,7	13,8	9,1	5,5	10,3	8,4	5,9	6,6	8,9	4,2	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,81	3,81	3,83	3,86	3,79	3,80	3,83	3,77	3,79	3,83	3,95	3,58

Base: Totalidade de inquiridos

33.36. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: entrevista.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	11	8	3	1	6	4	9	2	5	6	8	3
%	9,4	9,1	10,3	3,0	10,9	13,8	10,8	5,9	8,2	10,7	11,1	6,7
2- Pouco importante	11	10	1	3	5	3	6	5	4	7	10	1
%	9,4	11,4	3,4	9,1	9,1	10,3	7,2	14,7	6,6	12,5	13,9	2,2
3- Nem muito, nem pouco importante	24	17	7	6	9	9	18	6	12	12	17	7
%	20,5	19,3	24,1	18,2	16,4	31,0	21,7	17,6	19,7	21,4	23,6	15,6
4- Importante	30	21	9	9	16	5	20	10	18	12	17	13
%	25,6	23,9	31,0	27,3	29,1	17,2	24,1	29,4	29,5	21,4	23,6	28,9
5- Muito importante	24	21	3	8	12	4	17	7	13	11	11	13
%	20,5	23,9	10,3	24,2	21,8	13,8	20,5	20,6	21,3	19,6	15,3	28,9
Não sabe	7	5	2	3	4	0	6	1	5	2	6	1
%	6,0	5,7	6,9	9,1	7,3	0,0	7,2	2,9	8,2	3,6	8,3	2,2
Não responde	10	6	4	3	3	4	7	3	4	6	3	7
%	8,5	6,8	13,8	9,1	5,5	13,8	8,4	8,8	6,6	10,7	4,2	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,45	3,48	3,35	3,74	3,48	3,08	3,43	3,50	3,58	3,31	3,21	3,86

Base: Totalidade de inquiridos

33.37. Classificação de temas relacionados com a formação sobre ADD: elaboração/preenchimento de grelhas.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada importante	9	7	2	1	5	3	6	3	5	4	6	3
%	7,7	8,0	6,9	3,0	9,1	10,3	7,2	8,8	8,2	7,1	8,3	6,7
2- Pouco importante	13	12	1	2	9	2	10	3	4	9	10	3
%	11,1	13,6	3,4	6,1	16,4	6,9	12,0	8,8	6,6	16,1	13,9	6,7
3- Nem muito, nem pouco importante	35	24	11	10	15	10	21	14	18	17	21	14
%	29,9	27,3	37,9	30,3	27,3	34,5	25,3	41,2	29,5	30,4	29,2	31,1
4- Importante	28	23	5	11	12	5	22	6	16	12	17	11
%	23,9	26,1	17,2	33,3	21,8	17,2	26,5	17,6	26,2	21,4	23,6	24,4
5- Muito importante	19	15	4	3	11	5	14	5	11	8	13	6
%	16,2	17,0	13,8	9,1	20,0	17,2	16,9	14,7	18,0	14,3	18,1	13,3
Não sabe	3	1	2	3	0	0	3	0	3	0	2	1
%	2,6	1,1	6,9	9,1	0,0	0,0	3,6	0,0	4,9	0,0	2,8	2,2
Não responde	10	6	4	3	3	4	7	3	4	6	3	7
%	8,5	6,8	13,8	9,1	5,5	13,8	8,4	8,8	6,6	10,7	4,2	15,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,34	3,33	3,35	3,48	3,29	3,28	3,38	3,23	3,44	3,22	3,31	3,38

Base: Totalidade de inquiridos

34. Para além dos temas referidos anteriormente, há algum outro que considere importante ou relevante?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Sim	5	4	1	1	1	3	3	2	1	4	2	3
%	4,3	4,5	3,4	3,0	1,8	10,3	3,6	5,9	1,6	7,1	2,8	6,7
Não	112	84	28	32	54	26	80	32	60	52	70	42
%	95,7	95,5	96,6	97,0	98,2	89,7	96,4	94,1	98,4	92,9	97,2	93,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

35. Fazendo um balanço sobre a ADD que vivenciou no ciclo avaliativo 2009-2011, relativamente ao seu desenvolvimento pessoal, diria que se manifestou:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Muitíssimo enriquecedora	4	3	1	1	2	1	4	0	2	2	2	2
%	3,4	3,4	3,4	3,0	3,6	3,4	4,8	0,0	3,3	3,6	2,8	4,4
2- Muito enriquecedora	17	14	3	3	12	2	9	8	8	9	13	4
%	14,5	15,9	10,3	9,1	21,8	6,9	10,8	23,5	13,1	16,1	18,1	8,9
3- Nem muito nem pouco enriquecedora	48	36	12	16	19	13	34	14	24	24	27	21
%	41,0	40,9	41,4	48,5	34,5	44,8	41,0	41,2	39,3	42,9	37,5	46,7
4- Pouco enriquecedora	16	11	5	5	6	5	13	3	11	5	12	4
%	13,7	12,5	17,2	15,2	10,9	17,2	15,7	8,8	18,0	8,9	16,7	8,9
5- Nada enriquecedora	31	23	8	8	15	8	22	9	15	16	18	13
%	26,5	26,1	27,6	24,2	27,3	27,6	26,5	26,5	24,6	28,6	25,0	28,9
Não Sabe	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1
%	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	1,2	0,0	1,6	0,0	0,0	2,2
Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,46	3,43	3,55	3,48	3,37	3,59	3,49	3,38	3,48	3,43	3,43	3,50

Base: Totalidade de inquiridos

36. Fazendo um balanço sobre a ADD que vivenciou no ciclo avaliativo 2009-2011, relativamente ao seu desenvolvimento profissional, diria que se manifestou:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Muitíssimo enriquecedora	3	2	1	0	2	1	3	0	1	2	1	2
%	2,6	2,3	3,4	0,0	3,6	3,4	3,6	0,0	1,6	3,6	1,4	4,4
2- Muito enriquecedora	16	13	3	2	12	2	9	7	7	9	13	3
%	13,7	14,8	10,3	6,1	21,8	6,9	10,8	20,6	11,5	16,1	18,1	6,7
3- Nem muito nem pouco enriquecedora	51	40	11	18	19	14	36	15	25	26	30	21
%	43,6	45,5	37,9	54,5	34,5	48,3	43,4	44,1	41,0	46,4	41,7	46,7
4- Pouco enriquecedora	16	11	5	5	9	2	14	2	13	3	11	5
%	13,7	12,5	17,2	15,2	16,4	6,9	16,9	5,9	21,3	5,4	15,3	11,1
5- Nada enriquecedora	30	21	9	8	12	10	20	10	14	16	17	13
%	25,6	23,9	31,0	24,2	21,8	34,5	24,1	29,4	23,0	28,6	23,6	28,9
Não Sabe	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1
%	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	1,2	0,0	1,6	0,0	0,0	2,2
Não responde	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,47	3,41	3,62	3,58	3,31	3,62	3,48	3,44	3,53	3,39	3,42	3,55

Base: Totalidade de inquiridos

37.1. A ADD contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	39	32	7	12	20	7	29	10	24	15	25	14
%	33,3	36,4	24,1	36,4	36,4	24,1	34,9	29,4	39,3	26,8	34,7	31,1
2- Pouco	16	12	4	5	5	6	10	6	6	10	12	4
%	13,7	13,6	13,8	15,2	9,1	20,7	12,0	17,6	9,8	17,9	16,7	8,9
3- Nem muito nem pouco	29	22	7	4	16	9	18	11	11	18	15	14
%	24,8	25,0	24,1	12,1	29,1	31,0	21,7	32,4	18,0	32,1	20,8	31,1
4- Muito	16	12	4	5	8	3	11	5	9	7	13	3
%	13,7	13,6	13,8	15,2	14,5	10,3	13,3	14,7	14,8	12,5	18,1	6,7
5- Muitíssimo	8	5	3	1	6	1	8	0	5	3	4	4
%	6,8	5,7	10,3	3,0	10,9	3,4	9,6	0,0	8,2	5,4	5,6	8,9
Não sabe	2	1	1	2	0	0	1	1	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	6,1	0,0	0,0	1,2	2,9	3,3	0,0	1,4	2,2
Não responde	7	4	3	4	0	3	6	1	4	3	2	5
%	6,0	4,5	10,3	12,1	0,0	10,3	7,2	2,9	6,6	5,4	2,8	11,1
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,43	2,35	2,68	2,19	2,55	2,42	2,46	2,34	2,36	2,49	2,41	2,46

Base: Totalidade de inquiridos

37.2. A ADD contribuiu para o meu desenvolvimento profissional.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	36	29	7	10	20	6	27	9	21	15	24	12
%	30,8	33,0	24,1	30,3	36,4	20,7	32,5	26,5	34,4	26,8	33,3	26,7
2- Pouco	17	14	3	7	5	5	12	5	9	8	11	6
%	14,5	15,9	10,3	21,2	9,1	17,2	14,5	14,7	14,8	14,3	15,3	13,3
3- Nem muito nem pouco	27	18	9	6	14	7	17	10	13	14	15	12
%	23,1	20,5	31,0	18,2	25,5	24,1	20,5	29,4	21,3	25,0	20,8	26,7
4- Muito	20	17	3	4	10	6	13	7	9	11	14	6
%	17,1	19,3	10,3	12,1	18,2	20,7	15,7	20,6	14,8	19,6	19,4	13,3
5- Muitíssimo	8	6	2	1	5	2	6	2	4	4	4	4
%	6,8	6,8	6,9	3,0	9,1	6,9	7,2	5,9	6,6	7,1	5,6	8,9
Não sabe	2	0	2	1	1	0	2	0	1	1	2	0
%	1,7	0,0	6,9	3,0	1,8	0,0	2,4	0,0	1,6	1,8	2,8	0,0
Não responde	7	4	3	4	0	3	6	1	4	3	2	5
%	6,0	4,5	10,3	12,1	0,0	10,3	7,2	2,9	6,6	5,4	2,8	11,1
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,51	2,49	2,58	2,25	2,54	2,73	2,45	2,64	2,39	2,63	2,46	2,60

Base: Totalidade de inquiridos

37.3. A ADD contribuiu para refletir sobre a minha prática.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	21	16	5	5	12	4	16	5	12	9	12	9
%	17,9	18,2	17,2	15,2	21,8	13,8	19,3	14,7	19,7	16,1	16,7	20,0
2- Pouco	18	16	2	5	10	3	13	5	11	7	13	5
%	15,4	18,2	6,9	15,2	18,2	10,3	15,7	14,7	18,0	12,5	18,1	11,1
3- Nem muito nem pouco	23	18	5	7	11	5	17	6	12	11	15	8
%	19,7	20,5	17,2	21,2	20,0	17,2	20,5	17,6	19,7	19,6	20,8	17,8
4- Muito	31	23	8	6	15	10	18	13	13	18	20	11
%	26,5	26,1	27,6	18,2	27,3	34,5	21,7	38,2	21,3	32,1	27,8	24,4
5- Muitíssimo	15	11	4	5	6	4	11	4	8	7	8	7
%	12,8	12,5	13,8	15,2	10,9	13,8	13,3	11,8	13,1	12,5	11,1	15,6
Não sabe	2	0	2	1	1	0	2	0	1	1	2	0
%	1,7	0,0	6,9	3,0	1,8	0,0	2,4	0,0	1,6	1,8	2,8	0,0
Não responde	7	4	3	4	0	3	6	1	4	3	2	5
%	6,0	4,5	10,3	12,1	0,0	10,3	7,2	2,9	6,6	5,4	2,8	11,1
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	3,01	2,96	3,17	3,04	2,87	3,27	2,93	3,18	2,89	3,13	2,99	3,05

Base: Totalidade de inquiridos

37.4. A ADD contribuiu para promover mudanças na preparação das minhas atividades letivas.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	34	28	6	8	19	7	26	8	19	15	21	13
%	29,1	31,8	20,7	24,2	34,5	24,1	31,3	23,5	31,1	26,8	29,2	28,9
2- Pouco	18	14	4	6	7	5	13	5	10	8	14	4
%	15,4	15,9	13,8	18,2	12,7	17,2	15,7	14,7	16,4	14,3	19,4	8,9
3- Nem muito nem pouco	29	22	7	7	13	9	19	10	13	16	16	13
%	24,8	25,0	24,1	21,2	23,6	31,0	22,9	29,4	21,3	28,6	22,2	28,9
4- Muito	20	15	5	5	11	4	12	8	9	11	15	5
%	17,1	17,0	17,2	15,2	20,0	13,8	14,5	23,5	14,8	19,6	20,8	11,1
5- Muitíssimo	7	5	2	2	4	1	5	2	5	2	2	5
%	6,0	5,7	6,9	6,1	7,3	3,4	6,0	5,9	8,2	3,6	2,8	11,1
Não sabe	2	0	2	1	1	0	2	0	1	1	2	0
%	1,7	0,0	6,9	3,0	1,8	0,0	2,4	0,0	1,6	1,8	2,8	0,0
Não responde	7	4	3	4	0	3	6	1	4	3	2	5
%	6,0	4,5	10,3	12,1	0,0	10,3	7,2	2,9	6,6	5,4	2,8	11,1
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,52	2,46	2,71	2,54	2,52	2,50	2,43	2,73	2,48	2,56	2,46	2,62

Base: Totalidade de inquiridos

37.5. A ADD contribuiu para promover mudanças na realização das minhas atividades letivas.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	33	28	5	9	18	6	25	8	20	13	20	13
%	28,2	31,8	17,2	27,3	32,7	20,7	30,1	23,5	32,8	23,2	27,8	28,9
2- Pouco	22	16	6	6	10	6	17	5	10	12	17	5
%	18,8	18,2	20,7	18,2	18,2	20,7	20,5	14,7	16,4	21,4	23,6	11,1
3- Nem muito nem pouco	28	22	6	8	13	7	16	12	14	14	16	12
%	23,9	25,0	20,7	24,2	23,6	24,1	19,3	35,3	23,0	25,0	22,2	26,7
4- Muito	18	13	5	4	9	5	13	5	8	10	13	5
%	15,4	14,8	17,2	12,1	16,4	17,2	15,7	14,7	13,1	17,9	18,1	11,1
5- Muitíssimo	7	5	2	2	4	1	5	2	5	2	2	5
%	6,0	5,7	6,9	6,1	7,3	3,4	6,0	5,9	8,2	3,6	2,8	11,1
Não sabe	2	0	2	1	1	0	2	0	1	1	2	0
%	1,7	0,0	6,9	3,0	1,8	0,0	2,4	0,0	1,6	1,8	2,8	0,0
Não responde	7	4	3	3	0	4	5	2	3	4	2	5
%	6,0	4,5	10,3	9,1	0,0	13,8	6,0	5,9	4,9	7,1	2,8	11,1
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,48	2,42	2,71	2,45	2,46	2,56	2,42	2,62	2,44	2,53	2,41	2,60

Base: Totalidade de inquiridos

37.6. A ADD contribuiu para promover trabalho partilhado entre pares.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	36	29	7	10	19	7	27	9	21	15	21	15
%	30,8	33,0	24,1	30,3	34,5	24,1	32,5	26,5	34,4	26,8	29,2	33,3
2- Pouco	17	15	2	6	6	5	12	5	9	8	13	4
%	14,5	17,0	6,9	18,2	10,9	17,2	14,5	14,7	14,8	14,3	18,1	8,9
3- Nem muito nem pouco	34	24	10	9	17	8	21	13	16	18	22	12
%	29,1	27,3	34,5	27,3	30,9	27,6	25,3	38,2	26,2	32,1	30,6	26,7
4- Muito	14	11	3	3	8	3	10	4	8	6	8	6
%	12,0	12,5	10,3	9,1	14,5	10,3	12,0	11,8	13,1	10,7	11,1	13,3
5- Muitíssimo	7	4	3	0	5	2	6	1	2	5	5	2
%	6,0	4,5	10,3	0,0	9,1	6,9	7,2	2,9	3,3	8,9	6,9	4,4
Não sabe	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0
%	0,9	0,0	3,4	3,0	0,0	0,0	1,2	0,0	1,6	0,0	1,4	0,0
Não responde	8	5	3	4	0	4	6	2	4	4	2	6
%	6,8	5,7	10,3	12,1	0,0	13,8	7,2	5,9	6,6	7,1	2,8	13,3
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,44	2,35	2,72	2,18	2,53	2,52	2,42	2,47	2,30	2,58	2,46	2,38

Base: Totalidade de inquiridos

37.7. A ADD contribuiu para promover trabalho em equipa.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	36	29	7	10	19	7	27	9	21	15	21	15
%	30,8	33,0	24,1	30,3	34,5	24,1	32,5	26,5	34,4	26,8	29,2	33,3
2- Pouco	17	14	3	6	7	4	13	4	9	8	12	5
%	14,5	15,9	10,3	18,2	12,7	13,8	15,7	11,8	14,8	14,3	16,7	11,1
3- Nem muito nem pouco	32	24	8	9	15	8	19	13	15	17	22	10
%	27,4	27,3	27,6	27,3	27,3	27,6	22,9	38,2	24,6	30,4	30,6	22,2
4- Muito	15	11	4	3	9	3	11	4	9	6	9	6
%	12,8	12,5	13,8	9,1	16,4	10,3	13,3	11,8	14,8	10,7	12,5	13,3
5- Muitíssimo	8	5	3	0	5	3	6	2	2	6	5	3
%	6,8	5,7	10,3	0,0	9,1	10,3	7,2	5,9	3,3	10,7	6,9	6,7
Não sabe	2	1	1	2	0	0	2	0	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	6,1	0,0	0,0	2,4	0,0	3,3	0,0	1,4	2,2
Não responde	7	4	3	3	0	4	5	2	3	4	2	5
%	6,0	4,5	10,3	9,1	0,0	13,8	6,0	5,9	4,9	7,1	2,8	11,1
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,46	2,39	2,72	2,18	2,53	2,64	2,42	2,56	2,32	2,62	2,49	2,41

Base: Totalidade de inquiridos

37.8. A ADD contribuiu para promover o trabalho colaborativo.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	36	29	7	10	19	7	27	9	21	15	21	15
%	30,8	33,0	24,1	30,3	34,5	24,1	32,5	26,5	34,4	26,8	29,2	33,3
2- Pouco	16	14	2	6	6	4	12	4	9	7	12	4
%	13,7	15,9	6,9	18,2	10,9	13,8	14,5	11,8	14,8	12,5	16,7	8,9
3- Nem muito nem pouco	34	25	9	9	17	8	21	13	15	19	22	12
%	29,1	28,4	31,0	27,3	30,9	27,6	25,3	38,2	24,6	33,9	30,6	26,7
4- Muito	14	10	4	3	8	3	10	4	9	5	9	5
%	12,0	11,4	13,8	9,1	14,5	10,3	12,0	11,8	14,8	8,9	12,5	11,1
5- Muitíssimo	8	5	3	0	5	3	6	2	2	6	5	3
%	6,8	5,7	10,3	0,0	9,1	10,3	7,2	5,9	3,3	10,7	6,9	6,7
Não sabe	2	1	1	2	0	0	2	0	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	6,1	0,0	0,0	2,4	0,0	3,3	0,0	1,4	2,2
Não responde	7	4	3	3	0	4	5	2	3	4	2	5
%	6,0	4,5	10,3	9,1	0,0	13,8	6,0	5,9	4,9	7,1	2,8	11,1
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,46	2,37	2,76	2,18	2,53	2,64	2,42	2,56	2,32	2,62	2,49	2,41

Base: Totalidade de inquiridos

37.9. A ADD contribuiu para melhorar competências pessoais e profissionais.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	35	29	6	9	19	7	27	8	20	15	22	13
%	29,9	33,0	20,7	27,3	34,5	24,1	32,5	23,5	32,8	26,8	30,6	28,9
2- Pouco	15	12	3	3	6	6	12	3	6	9	13	2
%	12,8	13,6	10,3	9,1	10,9	20,7	14,5	8,8	9,8	16,1	18,1	4,4
3- Nem muito nem pouco	28	21	7	9	14	5	17	11	15	13	14	14
%	23,9	23,9	24,1	27,3	25,5	17,2	20,5	32,4	24,6	23,2	19,4	31,1
4- Muito	21	15	6	7	10	4	14	7	12	9	16	5
%	17,9	17,0	20,7	21,2	18,2	13,8	16,9	20,6	19,7	16,1	22,2	11,1
5- Muitíssimo	10	8	2	1	5	4	6	4	4	6	3	7
%	8,5	9,1	6,9	3,0	9,1	13,8	7,2	11,8	6,6	10,7	4,2	15,6
Não sabe	2	0	2	1	1	0	2	0	1	1	2	0
%	1,7	0,0	6,9	3,0	1,8	0,0	2,4	0,0	1,6	1,8	2,8	0,0
Não responde	6	3	3	3	0	3	5	1	3	3	2	4
%	5,1	3,4	10,3	9,1	0,0	10,3	6,0	2,9	4,9	5,4	2,8	8,9
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,60	2,54	2,79	2,59	2,56	2,69	2,47	2,88	2,54	2,65	2,49	2,78

Base: Totalidade de inquiridos

37.10. A ADD contribuiu para a melhoria do ensino aprendizagem.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	33	26	7	8	19	6	26	7	19	14	20	13
%	28,2	29,5	24,1	24,2	34,5	20,7	31,3	20,6	31,1	25,0	27,8	28,9
2- Pouco	16	14	2	5	6	5	12	4	9	7	14	2
%	13,7	15,9	6,9	15,2	10,9	17,2	14,5	11,8	14,8	12,5	19,4	4,4
3- Nem muito nem pouco	33	25	8	10	14	9	20	13	15	18	19	14
%	28,2	28,4	27,6	30,3	25,5	31,0	24,1	38,2	24,6	32,1	26,4	31,1
4- Muito	18	13	5	5	10	3	13	5	10	8	13	5
%	15,4	14,8	17,2	15,2	18,2	10,3	15,7	14,7	16,4	14,3	18,1	11,1
5- Muitíssimo	8	6	2	1	5	2	5	3	4	4	2	6
%	6,8	6,8	6,9	3,0	9,1	6,9	6,0	8,8	6,6	7,1	2,8	13,3
Não sabe	2	0	2	1	1	0	2	0	1	1	2	0
%	1,7	0,0	6,9	3,0	1,8	0,0	2,4	0,0	1,6	1,8	2,8	0,0
Não responde	7	4	3	3	0	4	5	2	3	4	2	5
%	6,0	4,5	10,3	9,1	0,0	13,8	6,0	5,9	4,9	7,1	2,8	11,1
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,56	2,51	2,71	2,52	2,56	2,60	2,46	2,78	2,49	2,63	2,46	2,72

Base: Totalidade de inquiridos

37.11. A ADD contribuiu para a qualidade da educação.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	35	28	7	9	20	6	27	8	21	14	20	15
%	29,9	31,8	24,1	27,3	36,4	20,7	32,5	23,5	34,4	25,0	27,8	33,3
2- Pouco	17	14	3	5	7	5	13	4	8	9	15	2
%	14,5	15,9	10,3	15,2	12,7	17,2	15,7	11,8	13,1	16,1	20,8	4,4
3- Nem muito nem pouco	32	23	9	10	12	10	20	12	16	16	20	12
%	27,4	26,1	31,0	30,3	21,8	34,5	24,1	35,3	26,2	28,6	27,8	26,7
4- Muito	16	13	3	3	11	2	10	6	8	8	11	5
%	13,7	14,8	10,3	9,1	20,0	6,9	12,0	17,6	13,1	14,3	15,3	11,1
5- Muitíssimo	6	4	2	1	3	2	5	1	3	3	1	5
%	5,1	4,5	6,9	3,0	5,5	6,9	6,0	2,9	4,9	5,4	1,4	11,1
Não sabe	4	2	2	2	2	0	3	1	2	2	3	1
%	3,4	2,3	6,9	6,1	3,6	0,0	3,6	2,9	3,3	3,6	4,2	2,2
Não responde	7	4	3	3	0	4	5	2	3	4	2	5
%	6,0	4,5	10,3	9,1	0,0	13,8	6,0	5,9	4,9	7,1	2,8	11,1
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,44	2,40	2,58	2,36	2,43	2,56	2,37	2,61	2,36	2,54	2,37	2,56

Base: Totalidade de inquiridos

37.12. A ADD contribuiu para um melhor relacionamento com os pares.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	46	37	9	11	23	12	34	12	23	23	30	16
%	39,3	42,0	31,0	33,3	41,8	41,4	41,0	35,3	37,7	41,1	41,7	35,6
2- Pouco	17	15	2	7	8	2	12	5	13	4	12	5
%	14,5	17,0	6,9	21,2	14,5	6,9	14,5	14,7	21,3	7,1	16,7	11,1
3- Nem muito nem pouco	23	14	9	7	10	6	15	8	10	13	15	8
%	19,7	15,9	31,0	21,2	18,2	20,7	18,1	23,5	16,4	23,2	20,8	17,8
4- Muito	15	12	3	3	9	3	10	5	8	7	8	7
%	12,8	13,6	10,3	9,1	16,4	10,3	12,0	14,7	13,1	12,5	11,1	15,6
5- Muitíssimo	7	5	2	0	5	2	5	2	2	5	4	3
%	6,0	5,7	6,9	0,0	9,1	6,9	6,0	5,9	3,3	8,9	5,6	6,7
Não sabe	2	1	1	2	0	0	2	0	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	6,1	0,0	0,0	2,4	0,0	3,3	0,0	1,4	2,2
Não responde	7	4	3	3	0	4	5	2	3	4	2	5
%	6,0	4,5	10,3	9,1	0,0	13,8	6,0	5,9	4,9	7,1	2,8	11,1
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,26	2,19	2,48	2,07	2,36	2,24	2,21	2,38	2,16	2,37	2,19	2,38

Base: Totalidade de inquiridos

37.13. A ADD contribuiu para um melhor relacionamento com os alunos.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	45	38	7	12	23	10	35	10	24	21	30	15
%	38,5	43,2	24,1	36,4	41,8	34,5	42,2	29,4	39,3	37,5	41,7	33,3
2- Pouco	16	13	3	5	7	4	11	5	9	7	11	5
%	13,7	14,8	10,3	15,2	12,7	13,8	13,3	14,7	14,8	12,5	15,3	11,1
3- Nem muito nem pouco	29	19	10	8	13	8	18	11	13	16	18	11
%	24,8	21,6	34,5	24,2	23,6	27,6	21,7	32,4	21,3	28,6	25,0	24,4
4- Muito	7	6	1	2	4	1	4	3	5	2	5	2
%	6,0	6,8	3,4	6,1	7,3	3,4	4,8	8,8	8,2	3,6	6,9	4,4
5- MUITÍSSIMO	10	7	3	1	7	2	7	3	5	5	4	6
%	8,5	8,0	10,3	3,0	12,7	6,9	8,4	8,8	8,2	8,9	5,6	13,3
Não sabe	3	1	2	2	1	0	3	0	2	1	2	1
%	2,6	1,1	6,9	6,1	1,8	0,0	3,6	0,0	3,3	1,8	2,8	2,2
Não responde	7	4	3	3	0	4	5	2	3	4	2	5
%	6,0	4,5	10,3	9,1	0,0	13,8	6,0	5,9	4,9	7,1	2,8	11,1
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,26	2,17	2,58	2,11	2,35	2,24	2,16	2,50	2,25	2,27	2,15	2,46

Base: Totalidade de inquiridos

37.14. A ADD contribuiu para melhorar a auto estima.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	45	37	8	12	20	13	36	9	24	21	30	15
%	38,5	42,0	27,6	36,4	36,4	44,8	43,4	26,5	39,3	37,5	41,7	33,3
2- Pouco	15	12	3	5	10	0	10	5	9	6	11	4
%	12,8	13,6	10,3	15,2	18,2	0,0	12,0	14,7	14,8	10,7	15,3	8,9
3- Nem muito nem pouco	26	18	8	7	12	7	15	11	14	12	15	11
%	22,2	20,5	27,6	21,2	21,8	24,1	18,1	32,4	23,0	21,4	20,8	24,4
4- Muito	11	7	4	2	7	2	8	3	5	6	6	5
%	9,4	8,0	13,8	6,1	12,7	6,9	9,6	8,8	8,2	10,7	8,3	11,1
5- MUITÍSSIMO	11	9	2	2	6	3	7	4	4	7	7	4
%	9,4	10,2	6,9	6,1	10,9	10,3	8,4	11,8	6,6	12,5	9,7	8,9
Não sabe	2	1	1	2	0	0	2	0	2	0	1	1
%	1,7	1,1	3,4	6,1	0,0	0,0	2,4	0,0	3,3	0,0	1,4	2,2
Não responde	7	4	3	3	0	4	5	2	3	4	2	5
%	6,0	4,5	10,3	9,1	0,0	13,8	6,0	5,9	4,9	7,1	2,8	11,1
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,33	2,27	2,56	2,18	2,44	2,28	2,21	2,62	2,21	2,46	2,26	2,46

Base: Totalidade de inquiridos

37.15. A ADD contribuiu para me incentivar a continuar a investir.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	42	34	8	11	20	11	33	9	23	19	27	15
%	35,9	38,6	27,6	33,3	36,4	37,9	39,8	26,5	37,7	33,9	37,5	33,3
2- Pouco	12	11	1	6	5	1	9	3	9	3	8	4
%	10,3	12,5	3,4	18,2	9,1	3,4	10,8	8,8	14,8	5,4	11,1	8,9
3- Nem muito nem pouco	29	20	9	5	15	9	17	12	12	17	19	10
%	24,8	22,7	31,0	15,2	27,3	31,0	20,5	35,3	19,7	30,4	26,4	22,2
4- Muito	13	10	3	4	6	3	8	5	6	7	8	5
%	11,1	11,4	10,3	12,1	10,9	10,3	9,6	14,7	9,8	12,5	11,1	11,1
5- Muitíssimo	11	8	3	2	8	1	8	3	6	5	6	5
%	9,4	9,1	10,3	6,1	14,5	3,4	9,6	8,8	9,8	8,9	8,3	11,1
Não sabe	3	1	2	2	1	0	3	0	2	1	2	1
%	2,6	1,1	6,9	6,1	1,8	0,0	3,6	0,0	3,3	1,8	2,8	2,2
Não responde	7	4	3	3	0	4	5	2	3	4	2	5
%	6,0	4,5	10,3	9,1	0,0	13,8	6,0	5,9	4,9	7,1	2,8	11,1
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,43	2,36	2,67	2,29	2,57	2,28	2,32	2,69	2,34	2,53	2,38	2,51

Base: Totalidade de inquiridos

37.16. A ADD contribuiu para me motivar na realização de atividades.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	43	35	8	11	21	11	34	9	23	20	28	15
%	36,8	39,8	27,6	33,3	38,2	37,9	41,0	26,5	37,7	35,7	38,9	33,3
2- Pouco	13	12	1	6	5	2	8	5	9	4	10	3
%	11,1	13,6	3,4	18,2	9,1	6,9	9,6	14,7	14,8	7,1	13,9	6,7
3- Nem muito nem pouco	24	15	9	5	12	7	17	7	11	13	12	12
%	20,5	17,0	31,0	15,2	21,8	24,1	20,5	20,6	18,0	23,2	16,6	26,7
4- Muito	16	13	3	5	7	4	9	7	8	8	11	5
%	13,7	14,8	10,3	15,2	12,7	13,8	10,8	20,6	13,1	14,3	15,3	11,1
5- Muitíssimo	11	8	3	1	9	1	7	4	5	6	7	4
%	9,4	9,1	10,3	3,0	16,4	3,4	8,4	11,8	8,2	10,7	9,7	8,9
Não sabe	3	1	2	2	1	0	3	0	2	1	2	1
%	2,6	1,1	6,9	6,1	1,8	0,0	3,6	0,0	3,3	1,8	2,8	2,2
Não responde	7	4	3	3	0	4	5	2	3	4	2	5
%	6,0	4,5	10,3	9,1	0,0	13,8	6,0	5,9	4,9	7,1	2,8	11,1
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,43	2,36	2,67	2,25	2,59	2,28	2,29	2,75	2,34	2,53	2,40	2,49

Base: Totalidade de inquiridos

37.17. A ADD contribuiu para procurar formação.

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Nada	38	31	7	9	19	10	29	9	20	18	23	15
%	32,5	35,2	24,1	27,3	34,5	34,5	34,9	26,5	32,8	32,1	31,9	33,3
2- Pouco	15	14	1	7	6	2	12	3	10	5	13	2
%	12,8	15,9	3,4	21,2	10,9	6,9	14,5	8,8	16,4	8,9	18,1	4,4
3- Nem muito nem pouco	23	15	8	6	10	7	14	9	12	11	14	9
%	19,7	17,0	27,6	18,2	18,2	24,1	16,9	26,5	19,7	19,6	19,4	20,0
4- Muito	22	17	5	5	13	4	13	9	10	12	13	9
%	18,8	19,3	17,2	15,2	23,6	13,8	15,7	26,5	16,4	21,4	18,1	20,0
5- Muitíssimo	8	5	3	0	6	2	7	1	3	5	4	4
%	6,8	5,7	10,3	0,0	10,9	6,9	8,4	2,9	4,9	8,9	5,6	8,9
Não sabe	4	2	2	3	1	0	3	1	3	1	3	1
%	3,4	2,3	6,9	9,1	1,8	0,0	3,6	2,9	4,9	1,8	4,2	2,2
Não responde	7	4	3	3	0	4	5	2	3	4	2	5
%	6,0	4,5	10,3	9,1	0,0	13,8	6,0	5,9	4,9	7,1	2,8	11,1
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média ponderada	2,50	2,40	2,83	2,26	2,65	2,44	2,43	2,68	2,38	2,63	2,43	2,62

Base: Totalidade de inquiridos

38. Para além dos possíveis contributos apresentados anteriormente considera haver mais algum que considera relevante?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Sim	5	3	2	1	2	2	3	2	2	3	3	2
%	4,3	3,4	6,9	3,0	3,6	6,9	3,6	5,9	3,3	5,4	4,2	4,4
Não	112	85	27	32	53	27	80	32	59	53	69	43
%	95,7	96,6	93,1	97,0	96,4	93,1	96,4	94,1	96,7	94,6	95,8	95,6
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

39. Se já foi avaliada(o) outras vezes e se voltasse a responder a este questionário, responderia:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Exatamente da mesma forma	35	29	6	11	16	8	25	10	21	14	21	14
%	29,9	33,0	20,7	33,3	29,1	27,6	30,1	29,4	34,4	25,0	29,2	31,1
Mais ou menos da mesma forma	48	34	14	12	21	15	33	15	23	25	29	19
%	41,0	38,6	48,3	36,4	38,2	51,7	39,8	44,1	37,7	44,6	40,3	42,2
De forma muito diferente	8	7	1	4	4	0	6	2	6	2	5	3
%	6,8	8,0	3,4	12,1	7,3	0,0	7,2	5,9	9,8	3,6	6,9	6,7
Completamente diferente	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0
%	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	1,2	0,0	0,0	1,8	1,4	0,0
Não voltei a ser avaliada(o)	14	10	4	3	6	5	11	3	4	10	12	2
%	12,0	11,4	13,8	9,1	10,9	17,2	13,3	8,8	6,6	17,9	16,7	4,4
Não Sabe	7	4	3	2	4	1	5	2	4	3	2	5
%	6,0	4,5	10,3	6,1	7,3	3,4	6,0	5,9	6,6	5,4	2,8	11,1
Não responde	4	3	1	1	3	0	2	2	3	1	2	2
%	3,4	3,4	3,4	3,0	5,5	0,0	2,4	5,9	4,9	1,8	2,8	4,4
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

40. Como encara a próxima avaliação?

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
Com naturalidade	42	32	10	11	18	13	31	11	20	22	20	22
%	35,9	36,4	34,5	33,3	32,7	44,8	37,3	32,4	32,8	39,3	27,8	48,9
Com apreensão	33	28	5	9	17	7	25	8	19	14	27	6
%	28,2	31,8	17,2	27,3	30,9	24,1	30,1	23,5	31,1	25,0	37,5	13,3
Com indiferença	32	20	12	11	15	6	22	10	18	14	22	10
%	27,4	22,7	41,4	33,3	27,3	20,7	26,5	29,4	29,5	25,0	30,6	22,2
Outra	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1
%	0,9	1,1	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	2,9	0,0	1,8	0,0	2,2
Não Sabe	6	4	2	1	3	2	4	2	3	3	2	4
%	5,1	4,5	6,9	3,0	5,5	6,9	4,8	5,9	4,9	5,4	2,8	8,9
Não responde	3	3	0	1	1	1	1	2	1	2	1	2
%	2,6	3,4	0,0	3,0	1,8	3,4	1,2	5,9	1,6	3,6	1,4	4,4
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45

Base: Totalidade de inquiridos

41. Considera que, de forma geral, as mudanças ocorridas nas escolas pós avaliação, levaram a uma escola:

	TOTAL	Sexo		Idade			Nível de instrução		Tempo de serviço		Região	
		F	M	20-40 anos	41-50 anos	51+ anos	L	MDO	≤ 20 anos	21 + anos	N	CS
1- Muito melhor	3	3	0	0	2	1	2	1	0	3	1	2
%	2,6	3,4	0,0	0,0	3,6	3,4	2,4	2,9	0,0	5,4	1,4	4,4
2- Melhor	5	3	2	0	4	1	2	3	3	2	2	3
%	4,3	3,4	6,9	0,0	7,3	3,4	2,4	8,8	4,9	3,6	2,8	6,7
3- Nem melhor nem pior	59	41	18	13	28	18	44	15	26	33	37	22
%	50,4	46,6	62,1	39,4	50,9	62,1	53,0	44,1	42,6	58,9	51,4	48,9
4- Pior	31	24	7	11	13	7	23	8	18	13	23	8
%	26,5	27,3	24,1	33,3	23,6	24,1	27,7	23,5	29,5	23,2	31,9	17,8
5- Muito pior	15	13	2	6	8	1	9	6	11	4	8	7
%	12,8	14,8	6,9	18,2	14,5	3,4	10,8	17,6	18,0	7,1	11,1	15,6
Não Sabe	3	3	0	2	0	1	2	1	2	1	1	2
%	2,6	3,4	0,0	6,1	0,0	3,4	2,4	2,9	3,3	1,8	1,4	4,4
Não responde	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
%	0,9	1,1	0,0	3,0	0,0	0,0	1,2	0,0	1,6	0,0	0,0	2,2
Amostra	117	88	29	33	55	29	83	34	61	56	72	45
Média	3,44	3,49	3,31	3,77	3,38	3,21	3,44	3,45	3,64	3,24	3,49	3,36

Base: Totalidade de inquiridos

Apêndice VI

Questões de resposta aberta

Questão	Respostas
19. Se reclamou para o júri de avaliação da sua escola e a resposta não foi favorável, indique numa pequena frase o principal motivo:	<p>1600-0 :p31 Sub-refúgio das quotas de desempenho para justificar o injustificado</p> <p>1664-0 :p31 Existência de quotas.</p> <p>1734-0 :p31 falta de cotas</p> <p>1768-0 :p31 A avaliadora tinha realizado a sua avaliação de acordo com as instruções do diretor pelo que qualquer reclamação nunca seria atendida.</p> <p>1769-0 :p31 Que tinha razão, mas não podia fazer nada....</p> <p>1776-0 :p31 Falta de cotas. Podia ter impugnado a avaliação pela falta de documentos por parte do relator, no entanto seria avaliada novamente pelas mesmas pessoas, daí que acabei por desistir.</p> <p>1848-0 :p31 O facto de não ter obtido excelente na dimensão dois.</p> <p>1854-0 :p31 O momento - sem atender a circunstâncias</p>
21. Se não recorreu para a Direção Regional de Educação, indique numa pequena frase o principal motivo:	<p>1734-0 :p34 não valia o incómodo, visto não haver progressão na carreira.</p> <p>1769-0 :p34 Porque ia pôr em causa o Diretor.....</p> <p>1776-0 :p34 Como referi anteriormente teria que ser avaliada novamente pelas mesmas pessoas.</p> <p>1854-0 :p34 Cansaço, o olhar para um papel e a falta de vontade de perguntar: por quê?</p>
23. Se recorreu para a Direção Regional de Educação e a resposta não foi favorável, indique numa pequena frase o principal motivo:	<p>1600-0 :p37 Sub-refúgio na alegação de erro de atribuição de percentagem de quota para o grupo de recrutamento em causa</p> <p>1664-0 :p37 Terem competência apenas para vícios de forma. Sendo o recurso efetuado com base no trabalho desenvolvido consideraram entrar no campo da subjetividade.</p> <p>1768-0 :p37 Citando a responsável da direção regional que esteve presente nessa fase "Apesar de se terem verificado erros no processo, as escolas acabam sempre por dar a nota a quem a merece".</p>

Questão	Respostas
	1848-0 :p37 A escola tem toda a autonomia para decidir os seus critérios. Cada escola pode avaliar com os critérios que entender.
34. Para além dos temas referidos anteriormente (temas relacionados com a formação sobre avaliação do desempenho) há algum outro que considere importante ou relevante?	1716-0 :p78 Todos os professores frequentarem formação contínua sobre observação de aulas. 1757-0 :p78 O mais importante na avaliação de desempenho é a apresentação/ valorização das estratégias pedagógicas para transmitir os conhecimentos científico-culturais 1807-0 :p78 Gostava de registar que somos em geral maus adeptos da crítica e que está está implícita no ato avaliativo, mesmo quando não verbalizada. Contudo, pela minha experiência, a ADD padece de 1. Falta de profissionalismo e capacidade dos avaliadores- são obrigados !- e também falta de capacidade para gerir conflitos e de ser transparente sem ferir o outro. Falta , em geral, respeitar o ato de ser avaliado e de ser avaliador... 1812-0 :p78 Na área científica 1826-0 :p78 Avaliação de escola como forma de promover a melhoria do ensino e dos currículos
38. Para além dos possíveis contributos apresentados anteriormente (A ADD contribuiu para:) considera haver mais algum que ache relevante?	1600-0 :p84 Ter trabalhado numa equipa de gestão de conflitos na escola na direção 1716-0 :p84 A transparência nos parâmetros de cada agrupamento de escolas na avaliação do desempenho docente 1757-0 :p84 A avaliação do desempenho contribuiu para as pessoas competirem entre si enquanto docentes e não para serem bons professores para os alunos. 1807-0 :p84 Penso que se a ADD se fizesse para melhorar, efetivamente, as práticas letivas, e ser professor fosse uma carreira com patamares bem definidos, o sistema deveria permitir aos docentes candidatar-se aos desafios profissionais e avaliá-los com rigor. Avaliar para prolongar a grande banda de "BOM" torna a ADD um ato meramente burocrático, e prolongar fantasias de quem tentou e conseguiu ser professor toda a vida... As escolas têm graves problemas para gerir incompetência por parte de alguns docentes e a ADD de nada serve. 1826-0 :p84 Desenvolvimento da disciplina leccionada

Questão	Respostas
40. Como encara a próxima avaliação?	1757-0 :p87 Acho que a avaliação deve ser para promover o bom profissionalismo.
41. Gostaria de referir algo que não foi contemplado ao longo deste questionário?	<p>1716-0 :p193 Repensar no processo de ADD, uma vez que os dois modelos têm muitas falhas. Este recente também não estimula o desenvolvimento profissional nem a melhoria das aprendizagens dos alunos.</p> <p>1757-0 :p193 A avaliação docente não trouxe o desejado bom profissionalismo, ao invés serviu para criar um ambiente de invejas pessoais e profissionais, de competição selvagem velada e para desencorajar o trabalho cooperativo. Quem é naturalmente/ habitualmente bom ou excelente também foi / é alvo de ironias e atos subtilmente menos corretos.</p> <p>1826-0 :p193 A avaliação como é realizada e vista actualmente é um mero processo burocrático, que cumprimos porque "temos de", não nos traz mais nem menos valias, é um trabalho a mais.</p> <p>1828-0 :p193 Tenho solicitado avaliação todos os anos.</p>